



Luiza Sella

**INSERÇÃO DAS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO
NO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2018**



Luiza Sella

**INSERÇÃO DAS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO
NO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

Luiza Sella

**INSERÇÃO DAS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO
NO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Especial apresentado à Universidade Fernando Pessoa pela mestranda Luiza Sella para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Antunes.

Porto, 2018

"A linguagem visual nos domina no mundo lá fora e não há nenhuma preocupação dentro da escola em preparar o aluno para ler essas imagens. O público quer conhecer; falta educação para a arte".

Ana Mae Barbosa

Resumo

Este trabalho apresenta como objetivo analisar o ensino das artes visuais como uma ferramenta facilitadora do aprendizado do aluno com deficiência intelectual. A metodologia adotada constou de estudo de caso baseado em fundamentação teórica e na observação/ ação das práticas em sala de aula. Como recurso pedagógico foram utilizadas reproduções de pinturas de obras de arte na intervenção junto de alunos com deficiência intelectual, com idades entre os 20 e 30 anos, da escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial – ILECE – Cafezal/ Londrina /Paraná/Brasil. Os resultados encontrados permitiram concluir que a prática pedagógica propiciou avanços na capacidade criativa, expressividade, percepção e desenvolvimento da expressão oral. Foi possível identificar que a inserção da arte no trabalho com deficientes intelectuais, com utilização de imagens, contribuiu de forma significativa na construção de conhecimento e de competências, articulando entre o ver, o fazer, o conhecer, o exprimir, contextualizando, expressando e criando sua poética pessoal espontaneamente. Merece ênfase o fato de que os alunos aceitaram a abordagem de inserção da Arte no espaço escolar e levaram as famílias a se envolverem, possibilitando o crescimento destes e a melhoria no desenvolvimento da aprendizagem. Durante todas as práticas realizadas, foi possível acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ao apresentarem mudanças expressivas, sobretudo como um olhar de quem realmente deseja aprender, um olhar de descoberta, de curiosidade, mesmo na simplicidade de seus traços, rabiscos e ideias.

PALAVRAS CHAVE: educação especial, ensino de artes, dificuldades de aprendizagem.

Abstract

This work aims to analyze the teaching of the visual arts as a tool to facilitate the learning of students with intellectual disabilities. The adopted methodology consisted of a case study based on theoretical foundation and observation / action of the practices in the classroom. As a pedagogical resource, reproductions of paintings of works of art were used in the intervention of students with intellectual disabilities, aged between 20 and 30 years, from the School of Basic Education in the Special Education Mode - ILECE - Cafezal - Londrina / Paraná / Brazil . The results showed that the pedagogical practice provided advances in the creative capacity, expressiveness, perception and development of oral expression. It was possible to identify that the insertion of art in the work with the intellectual handicapped, using images, contributed significantly in the construction of knowledge and skills, articulating between seeing, doing, knowing, expressing, contextualizing, expressing and creating his personal poetry spontaneously. Emphasis is placed on the fact that students have accepted the approach of inserting art into the school space and have led families to become involved, enabling them to grow and improve learning. During all the pedagogical practices carried out, it was possible to follow the development of students' learning in the presence of expressive changes, especially as a look of who really wants to learn, a look of discovery, curiosity, even in the simplicity of their features, scribbles and ideas.

KEYWORDS: special education, arts education, learning difficulty

Agradecimentos

Aos alunos que inspiraram a realização deste estudo, pela participação, colaboração e o entusiasmo na busca pelo aprender e, acima de tudo, por demonstrarem que são capazes de desenvolver habilidades, competências e aprendizagens com resultados surpreendentes.

À Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves, pela extrema competência e disponibilidade na orientação da pesquisa e, acima de tudo, pelo incentivo e motivação na superação dos eventuais empecilhos e por valorizar a abordagem de desenvolver um trabalho voltado para alunos com deficiência intelectual, sob o prisma das artes visuais.

Índice

Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
Índice.....	IX
Índice de Figuras.....	X
Índice de Anexos.....	XI
Lista de Abreviaturas.....	XII
 INTRODUÇÃO.....	 1
 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	 5
1. O ensino da arte: importância, abordagens, pressupostos legislação.....	5
2. Educação especial e deficiência intelectual: pontos a ponderar.....	14
2.1 Educação especial no Contexto do Estado do Paraná.....	22
2.2 Deficiência Intelectual: Histórico, Leis, Conceitos e Especificidades.....	24
3. Ensino da arte na educação básica: a leitura de imagens como ponto de partida... 29	
 METODOLOGIA.....	 38
 RESULTADOS.....	 44
4. A Percepção dos Alunos sobre Ensino de Arte.....	57
5. A Percepção dos Pais sobre Ensino de Arte.....	60
6. A Percepção dos Professores, Funcionários e Equipe Pedagógica sobre o Ensino de Arte.....	64
 CONCLUSÕES.....	 70
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 72
 ANEXOS.....	 77

Lista de Figuras

Figura 1 – Abordagem Triangular.....	11
Figura 2 – Reproduções de obras apresentadas aos alunos.....	41
Figura 3 – Imagem “Mulher sentada numa poltrona”, de Pablo Picasso.....	43
Figura 4 – Produção do aluno Gustavo.....	46
Figura 5 – Produção da aluna Jéssica.....	47
Figura 6 – Produção do aluno Luis F.	48
Figura 7 – Produção do aluno Luiz M.	49
Figura 8 – Produção da aluna Tatiana.....	50
Figura 9 – Produção do aluno Juliano.....	51
Figura 10 – Produção do aluno Elias.....	52
Figura 11 – Produção do aluno Davi.....	53
Figura 12 – Imagem “Portrait of Jacqueline Roque with her hands crossed” de Pablo Picasso.....	55
Figura 13 – Produção da aluna Sandra.....	55
Figura 14 – Principais barreiras enfrentadas por pessoas com DI, na percepção das mães dos alunos.....	60
Figura 15 – Principais barreiras enfrentadas por pessoas com DI, na percepção dos professores, equipe pedagógica e funcionários.....	65

Índice de Anexos

ANEXO 1 - Declaração de Consentimento

ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO 3 - Guião da Entrevista

Lista de Siglas

DCE	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ILECE	Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASP	Museu de Arte Contemporânea de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
ONU	Organização das Nações Unidas
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

“A educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de Arte, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir do seu cotidiano como de obras de Arte”.

Ana Mae Barbosa

Apesar do progresso e avanço nas ciências, cultura e desenvolvimento humano geral, a sociedade atual demonstra a crença, ainda que sutil, de que a pessoa com deficiência intelectual é incapaz de aprender. Nossa experiência de anos no ensino regular e a condução do ensino de artes para na escola especial nos motivou a indagar a forma como este assunto estava sendo apresentado aos alunos com deficiência intelectual. Até aquele momento não existia um efetivo ensino voltado para as artes e sim aulas restritas a atividades de artesanato. A falta de informações e pesquisas sobre como a disciplina de artes poderia influenciar o aprendizado de alunos com deficiência intelectual nos levou a indagar se o conteúdo e método aplicados no ensino regular, poderiam ser aplicados da mesma forma no ensino especial.

A proposição das ações aqui descritas encontra respaldo no pensamento de Buoro (2002, p. 41), quando explana que:

Se arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino da arte desempenhe um papel preponderante e não apenas coadjuvante.

Considera-se o ensino de arte como uma disciplina que se encontra na articulação entre todas as esferas do conhecimento humano, uma vez que permite evidenciar inúmeras abordagens de trabalho com os mais diferentes conteúdos, amparados na concepção de Barbosa (2014, p. 27), que remete à ideia da “[...]”

importância da Arte na vida, e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola [...]”.

Uma vez reconhecida a importância da arte na vida humana e diante da qualidade das produções/criações desses alunos, a realização deste trabalho é justificada pela experiência profissional da autora numa escola de educação especial. A metodologia adotada constou de um estudo de caso baseado em diferentes fundamentações teóricas e na observação/ação das práticas em sala de aula. Como recurso pedagógico foram utilizadas reproduções de pinturas de obras de arte.

A busca contínua de construção de conhecimento e a vivência de constantes inquietações e mudanças justificam a proposição deste estudo, no âmbito da educação especial, tendo em conta a necessidade de estimulação e motivação provocada pela arte no desenvolvimento de competências e da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Convém ainda ponderar a relevância de considerar a pessoa com deficiência intelectual como uma pessoa única e singular, com identidade própria. Nesta perspectiva, este trabalho contempla a valorização humana como um dos fundamentos da educação. E a arte como uma ferramenta primordial no processo de humanização que assume uma posição essencial no trabalho com educação especial.

Segundo Buoro (2002), as atividades artísticas podem melhorar a autoestima e facilitar a capacidade de se relacionar, ressaltando a importância das interações como um importante vetor no desenvolvimento humano como um todo. Na mesma linha de pensamento Barbosa (2014) entende que a representação plástica visual ajuda na comunicação verbal dos alunos.

A investigação aqui abordada contempla os alunos como protagonistas de suas próprias experiências pessoais e artísticas, por meio de seus desenhos e pinturas, como afirma Read (2013). Nesta dimensão, as ações voltam-se para a possibilidade de explorar situações que permitam a fruição artística a partir da utilização de materiais que desenvolvam a expressão criativa inerente a todo ser humano.

Espera-se que a prática pedagógica que deu origem a este trabalho venha contribuir para o desenvolvimento educacional através da arte e como um referencial teórico/prático para docentes e formação de professores. Também é importante ressaltar a legitimidade dessa investigação, num momento em que se discute muito sobre a inclusão no Brasil, tornando necessário desenvolver referenciais acadêmicos para área de arte e educação especial.

O estudo de caso em questão deve ser compreendido como pesquisa qualitativa com expressiva aceitação na área da educação, caracterizada por viés descritivo. Yin (2001, p.21) aborda esta questão, mencionando que “os estudos de caso” representam uma estratégia abrangente e têm sido utilizados em diversos campos do conhecimento.

O estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos [...]. Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...].

O mesmo autor ainda enfatiza que o estudo de caso permite a compreensão de fenômenos sociais complexos. Consideramos neste trabalho a deficiência intelectual como um tema instigante, que vem motivando a realização de inúmeros estudos, mas que ainda se mostra um universo pouco explorado no que diz respeito à valorização da capacidade de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

O estudo em questão foi realizado com alunos que frequentavam a Escola de Educação especial ILECE, no município de Londrina, Paraná/ Brasil, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), onde os mesmos apresentavam baixo índice de aprendizagem e dificuldade na organização do pensamento, necessitando de atenção e ação pedagógica diferenciada.

O objetivo deste trabalho consistiu em investigar se o ensino das artes visuais como instrumento pedagógico facilitou o aprendizado do aluno com deficiência intelectual. De forma criteriosa, pretendeu-se evidenciar a importância da valorização das potencialidades dos alunos com deficiência intelectual. Como ponto de partida para a proposição de atividades que explorassem a percepção, a imaginação, a criatividade e a sensibilidade, tomou-se como base o referencial teórico de diferentes autores e arte

educadores ligados diretamente às práticas pedagógicas despertando nos alunos o conhecimento em arte.

Partindo de uma metodologia de intervenção através do estímulo da leitura e análise de reproduções de imagens, buscou-se avaliar como a pessoa com deficiência intelectual entende e se expressa através da arte.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1. O Ensino de Arte: Importância, Abordagem, Pressupostos e Legislação

“A arte é, foi, e ainda é o elemento essencial da consciência humana.”
Herbert Read

Buscou-se aqui discorrer sobre a importância do ensino de arte no desenvolvimento integral do sujeito, bem como os pressupostos que amparam o processo ensino aprendizagem, e a legislação existente. Como auxiliar teórico elementos conceituais da Abordagem Triangular sistematizada por Barbosa e Cunha (2010).

Um primeiro ponto a considerar diz respeito à relevância da arte na constituição da sociedade, desde seus primórdios. Read (2013) apresenta a tese formulada por Platão muitos séculos atrás de que a arte deve ser a base da educação, mas complementa que os postulados do filósofo grego podem ter sido mal compreendidos, primeiro porque, durante séculos, não houve uma real compreensão do que ele quis dizer com arte e em segundo, porque persiste até hoje uma incerteza quanto aos objetivos da educação.

Pressupõe-se, portanto, que o objetivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence. Nesse processo, a educação estética é fundamental (Read, 2013, p. 2).

Entende-se que, na articulação entre a arte e educação, a compreensão da individualidade é de primordial importância para a proposição de estratégias educacionais efetivas. Quando se pretende inserir uma abordagem direcionada para o ensino de arte na educação especial, percebe-se que inúmeras alternativas devem ser pensadas, sobretudo no que diz respeito ao atendimento às singularidades de cada aluno e os seus diferentes percursos de aprendizagem.

Para Lowenfeld e Brittain (1977, p. 13), “A arte exerce uma função potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um complexo em que a criança reúne diversos elementos da sua experiência, para formar um novo e significativo todo”.

Reside nesta produção de significados a essência do ensino de arte, pois se considera que a experiência singular, no confronto com os saberes historicamente construídos pela humanidade e transmitidos pelas diferentes formas de manifestação artística, permite a apropriação de novos sentidos, resultando em uma aprendizagem efetiva.

Retomando o pensamento de Read (2013, p. 15), encontra-se o conceito de arte como de difícil definição na história do pensamento humano, na medida em que está “[...] profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas”. Este mesmo autor pontua que:

O objetivo da educação, portanto, só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. Como resultado das infinitas permutações da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente o único, e essa singularidade, por ser algo que ninguém mais possui, será de valor para a comunidade. Ela pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar a mente ou a emoção – e, neste caso, a individualidade de um homem pode constituir um incalculável benefício para toda a humanidade. Mas a singularidade não tem nenhum valor prático quando isolada. Uma das mais acertadas lições da moderna psicologia e das recentes experiências históricas é que a educação deve ser um processo não apenas da individualização, mas também de *integração*, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social. (Read, 2013, p.15).

Denota-se, pela posição assumida por Read (2013), que a reciprocidade é um componente primordial na educação. Isto porque a individualidade de cada pessoa deve ser compreendida a partir de sua aproximação com o coletivo, ou seja, pela junção entre o singular e o coletivo, busca-se a unidade social. Ademais, a educação deve ser contemplada como um processo em si e não apenas um produto final; razão pela qual a interação entre os indivíduos, por meio da troca de experiências e ideias, revela-se um aspecto central da aprendizagem.

Gambini (2014, p. 11) refere que:

A arte como forma de produção social, possibilita a construção de linguagem e de conhecimento. Então, dentre muitas atividades abordagens, a educação especial, aproveita-se dessa função pertinente para que a arte exerça um papel importante na formação destes indivíduos, uma vez que, numa produção artística, os fazeres se articulam por intermédio de várias ações conectadas, havendo, assim, a participação ativa do mesmo.

Para Lowenfeld e Brittain (1977, p. 13), “O ensino da arte é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois a arte é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual do aluno”. Na direção abordagem pelos autores, entende-se que a abordagem de ensino de arte situa-se na articulação entre o cognitivo e o perceptivo, abarcando ainda a subjetividade de cada aluno e favorecendo a construção de um processo autônomo de perceber, ser e estar no mundo.

Cabe acrescentar, ainda, que a arte, independentemente de quaisquer definições que lhe sejam atribuídas, encontra-se presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos. Nesta mesma linha de pensamento, posiciona-se Veludo (2013 p. 2-3):

A arte, por se tratar de uma linguagem dos sentidos, transporta significados que não passam através de nenhum outro tipo de linguagem, seja ela semântica, dialógica ou científica. E devido ao fato de a arte poder ser assimilada pela maioria dos seres humanos, ela pode ser entendida como uma linguagem universal. Mesmo desconhecendo a língua e costumes de um povo, através da arte é possível elaborar uma perspectiva da cultura desse povo e dos seus padrões culturais. Tomamos assim a arte na educação como uma linguagem não só Inter/multicultural de relevante importância, mas também como base do conhecimento das sociedades humanas.

Percebe-se assim que a arte, entendida como base do conhecimento humano, permite a apreensão de significados que extrapolam o cotidiano escolar, assumindo a condição de uma linguagem universal. Isto equivale a afirmar que, por seu intermédio, torna-se possível promover a abordagem dos padrões multiculturais de uma determinada sociedade.

A abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de arte no Brasil ratifica esta possibilidade:

É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata (Brasil, 1997, p. 41).

Na abordagem geral dos PCN, a arte tem uma função importante em relação aos outros conhecimentos do ensino aprendizagem. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento e da percepção artística que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.

Assim, a arte amplia o acesso a múltiplas possibilidades de trabalho voltado ao desenvolvimento humano. As ideias e pensamentos de Barbosa (2014) foram fundamentais para a conceituação e importância das artes na educação. Esta pioneira da arte-educação afirma que o ensino de arte melhorou bastante nos últimos 20 anos, uma vez que deixou de ser uma mera atividade na escola e tornou-se reconhecida como uma área de conhecimento. A autora refere que as principais mudanças constatadas no ensino de arte na escola vão além das ações de pintar e desenhar livremente, a criança passou a ver a arte, ver e ser capaz de ler criticamente imagens, cujo repertório enriquece a iconografia do olhar.

Sob este pressuposto, trata-se de uma forma de olhar novamente para a realidade e possibilitar a transformação de quem interpreta a imagem e de quem a reproduz. No âmbito educacional, podem ser interpostas importantes questões, apontadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCE), do Estado do Paraná, Brasil:

Trabalhar com as artes visuais sob uma perspectiva histórica e crítica reafirma a discussão sobre essa área como processo intelectual e sensível que permite um olhar sobre a realidade humano-social. Tal processo pode ser desenvolvido pelo professor ao estabelecer relações entre os conhecimentos do aluno e a imagem abordagem, explorando a obra em análises e questionamentos dos conteúdos das artes visuais. Eis algumas questões abordadas: O que vemos? Já vimos isso antes? Quanto e qual elemento visual percebeu? Como eles estão organizados? A obra foi elaborada por meio de desenho, pintura, fotografia, imagens produzidas por computação gráfica? (Paraná, 2008, p.72-73).

A busca pelas respostas para as questões elencadas nas DCE deve conduzir à compreensão de que uma imagem traz consigo elementos, representações e significados bastante amplos. Nestas condições, o trabalho com arte/educação reveste-se de um significado maior, quando se entende que se trata de uma área do conhecimento que propicia a manutenção de um permanente diálogo entre o sujeito e o mundo a seu redor.

Arte/educação é concebida por Barbosa (2014) como qualquer esforço, no sentido de ampliar a relação das pessoas com a arte. Esta mesma autora ratifica a ideia desta importância por sua permanência na humanidade desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo, como uma necessidade intrínseca do ser humano. Para a autora, a essência da arte reside em sua capacidade de organizar, além da linguagem verbal, seu pensamento, como uma necessidade inerente para nos contemplarmos e para que possamos dialogar com o mundo.

Devemos pensar a necessidade da arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização como necessidade de conquistas de uma técnica e a adolescência como necessidade de conquista de equilíbrio emocional. A arte então cumpriria um importante papel nesse sentido, possibilitando ao indivíduo, através de sua expressão, confrontar-se com suas crises. A imaginação é indissociável da atividade artística, uma não existe sem a outra. (Barbosa, 2014, p.27).

Um ponto importante merece destaque na concepção trazida pela autora mencionada, na medida em que insere a arte como elemento integrante de momentos marcantes da vida do ser humano, como o processo de alfabetização e a adolescência, etapas de transição que podem incluir crises, as quais podem ser superadas pela atividade artística.

Quando Barbosa (2014) refere à ação de conhecer arte, refere-se a um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação e a história da arte. Cabe ainda mencionar que o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.

Nem a arte/educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte nem a arte/educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização (Barbosa, 2014, p.33).

Assim, reitera-se a amplitude assumida pela disciplina de arte, na medida em que deve se situar na articulação entre os saberes decorrentes da história da arte e os fazeres da leitura de obras, intrinsecamente relacionados à sua contextualização e ao fazer artístico como manifestação da criatividade de cada indivíduo.

Ainda na percepção de Barbosa (2016), a importância da arte precisa ser melhor reconhecida, pois se trata de uma área do conhecimento que contribui para o

desenvolvimento da percepção, da criatividade e da capacidade de aprender conteúdos em outras áreas.

A partir dos anos 1990 no Brasil, surge a abordagem triangular do ensino da arte sistematizado por Ana Mae Barbosa, pioneira e desencadeadora de inúmeras pesquisas e interesses sobre a questão da leitura da imagem (Buoro, 2003). Segundo esta abordagem, a construção do conhecimento em artes acontece quando há a interpelação entre experimentação, a codificação e a informação. Propõe que o programa de ensino de arte seja elaborado a partir de três ações básicas: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar.

É oportuno trazer elementos que ampliem a compreensão sobre a abordagem triangular no ensino de arte, sistematizada por Barbosa, no âmbito da leitura do acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), para somente então ser estendida para escolas da rede municipal paulistana.

A abordagem triangular foi experimentada no Museu de Arte Contemporânea da USP de 1987 a 1993, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 foi experimentada também nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais no museu. Este projeto foi iniciado no período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo. Ainda em 1989, iniciou-se a experimentação da abordagem triangular usando-se o vídeo para a leitura da obra de arte. Este último projeto, financiado e coordenado pela Fundação IOCHPE, envolveu uma pesquisa preliminar em Porto Alegre, RS, e deflagrou intenso programa de atualização de professores em muitos Estados e cidades do Brasil. O objetivo era atingir escolas no interior do país onde não há museus e onde as bibliotecas têm poucos livros de arte, pois estes são muito caros no Brasil (Barbosa, 1995, p. 63).

A leitura de obras de arte baseia-se na descoberta da capacidade crítica dos alunos. Barbosa (2005) esclarece que a arte não se restringe ao certo ou errado, mas considera a pertinência, o esclarecimento e a abrangência. Sendo assim, o objeto de interpretação é a obra e não é o artista. Segundo esta abordagem, a construção do conhecimento em artes acontece quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação. Propõe ainda que o programa do ensino de arte seja elaborado a partir de três ações básicas: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar.

Fazer arte é a ação que se baseia pelo estímulo ao fazer artístico, trabalhando a releitura, não como cópia, mas como interpretação, transformação e criação. Trata-se ainda, segundo esta mesma autora, de A leitura de obras de arte baseia-se na descoberta da capacidade crítica dos alunos. Barbosa (2005) esclarece que a arte não se restringe ao certo ou errado, mas considera a pertinência, o esclarecimento e a abrangência. Sendo assim, o objeto de interpretação é a obra e não o artista.

Fazer Arte é a ação que se baseia pelo estímulo ao fazer artístico, trabalhando a releitura, não como cópia, mas como interpretação, transformação e criação. Trata-se, pois, ainda segundo esta mesma autora, de reinterpretar, ressignificar e apropriar-se -se de uma ou inúmeras referências, fazendo arte de uma maneira própria.

Por fim, a ação de contextualizar consiste em inter-relacionar a história, mas conforme Barbosa (2005, p.142), em uma abordagem:

[...] social, biológica, psicológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla.

As três ações básicas da abordagem triangular do ensino da arte poder ser melhor visualizados pela figura a seguir:

As três ações triangulares do ensino de arte podem ser melhor visualizadas pela figura a seguir.

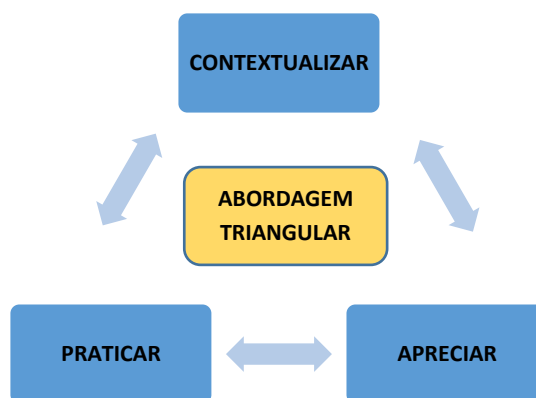


FIGURA 1- Modelo estrutural da Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2014).

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Ainda em relação à contextualização, é importante lembrar que a arte, além de ser fruto de seu tempo produzida por artistas/autores, é uma área de conhecimento transdisciplinar, ou seja, está em constante diálogo com o mundo e suas diversas áreas do conhecimento, conforme refere Barbosa (2014, p. 39):

A metodologia da análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropofágico etc.

Barbosa (2014) emprega o termo *sistematizada* para reportar-se à inserção da abordagem triangular a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. Caracterizada pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula.

A abordagem triangular de Barbosa tem sido bem recepcionada por muitos docentes, os quais adotaram suas premissas como método de trabalho, dando origem a novas práticas pedagógicas no ensino de arte, assumindo a condição de metodologia, termo que a mesma remete à construção que cada professor elabora em sua sala de aula.

É válido ainda afirmar que, em um processo de composição, os elementos formais “[...] não têm significados pré-estabelecidos, nada representam, nada descrevem, nada assinalam, são símbolos de nada, não definem nada, nada, antes de entrarem num contexto formal” (Ostrower, 1983, p. 65).

A forma só pode ser percebida enquanto cor: você não consegue separar o que vê como forma do que vê como cor, pois a cor é simplesmente a reação da forma de um objeto aos raios da luz por meio dos quais nós os percebemos. A cor é o aspecto superficial da forma. Entretanto, a cor tem um papel muito importante a desempenhar na arte, pois tem um efeito muito direto em nossos sentidos. Descobrimos dois elementos presentes em toda a obra de arte plástica: a *forma*, que atrelamos à operação das leis universais da natureza, e a *cor*, que é a propriedade superficial de todas as formas concretas, servindo para enfatizar a natureza física e a textura dessas formas. A composição é a soma total dessas propriedades secundárias inclusive a cor, e o objetivo da *composição* é organizar todos os elementos físicos que transformam a obra de arte em um padrão coerente, que agradam aos sentidos. Se a obra de arte envolver uma ilusão de *espaço*, então todas essas propriedades deverão contribuir para a ilusão. (Read, 2013, p. 24-26).

A disciplina de arte tem uma forte característica interdisciplinar que possibilita a recuperação da unidade do trabalho pedagógico, pois seus conteúdos de ensino ensinam diálogos com a história, a filosofia, a geografia, a matemática, a sociologia, a literatura etc. (Paraná, 2008).

Na abordagem que subsidia este estudo, foram trabalhados todos os elementos visuais e suas funções artísticas e estéticas, condizentes com a abordagem triangular, que corresponde a um trabalho pedagógico integrador com o ver, o fazer e o contextualizar, na busca do criar e não do uso da releitura como cópia.

Schütz-Foerste (2010, p. 112), retomando a concepção de Barbosa (1995), compreende que a ilustração representa um meio poderoso de comunicação e de formação do sujeito, reforçando que pode ser considerada mais poderosa do que a palavra. Sobre a releitura, enfatiza que “[...] é possível, não é condenável, desde que seja uma reinterpretação do sujeito e não uma mera cópia [...]”.

Nestes moldes, entende-se o ensino de arte como a ação planejada em que o professor deve ensinar a ver, além de conduzir os alunos a uma reflexão sobre o fazer.

Para Cunha (2017, p. 108), a abordagem triangular, por se tratar de uma perspectiva “[...] cuja gênese epistemológica se alicerça em seu caráter genuinamente contextual, é uma abordagem em processo, portanto, contínua, dado seu aspecto orgânico, voltando-se para o desenvolvimento da identidade cultural e da cognição/percepção”.

Nos termos propostos, é importante considerar a contemporaneidade da abordagem de Barbosa, assumindo a característica central de ser aberta, conforme as mudanças no contexto cultural em que é empregada. Esta percepção é confirmada por Azevedo e Araújo (2015, p. 346), quando explicitam que:

Por ser profundamente dialógica, a abordagem triangular é uma teoria aberta, já que um de seus principais atributos é ser uma teoria viva, não linear, não acabada e, portanto, fecunda. Ela possibilita à arte/educador questionar e reorientar o seu trabalho, compreende-o como sujeito da história capaz de reelaborar suas práxis (articulação entre teoria e prática) como um recriador e não como mero reproduzidor.

Trata-se, pois, de uma forma de interpretação do universo das artes e culturas visuais, possibilitando ao arte/educador entrar no universo da arte a partir da reflexão de sua própria condição de protagonista da história. Entendemos que esta forma de vislumbrar a arte possibilita uma profundidade que propicia uma série de vantagens ao ensino nesta área do conhecimento.

Para os PCN, aprender arte envolve, também:

[...] conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. [...] além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida (Brasil, 1997, p. 15-19).

Dada estas especificidades, reitera-se a importância do ensino da arte também no âmbito da educação especial, uma vez que o reconhecimento dos objetos e formas presentes no cotidiano integram o repertório cultural que deve constituir a base da vivência humana, no intuito de despertar a criticidade necessária para a apreciação e consequente fruição dos artefatos culturais e artísticos que compõem o universo dos diferentes espaços em que os sujeitos transitam ao longo de sua existência.

2. Educação Especial e Deficiência Intelectual: Pontos a ponderar

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”

Paulo Freire

Na história da humanidade, a deficiência assumiu diferentes conotações, quase sempre negativas, e nem sempre houve a real preocupação com a educação de sujeitos que demandavam uma atenção diferenciada. Inicialmente considerada como castigo divino, a deficiência, a partir da idade média, passou da órbita da influência da igreja para se tornar objeto da medicina, que buscava criar as bases para uma interpretação organicista. Revela-se, assim, uma tênue preocupação com a diferença daqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, como os dementes, os paralíticos, os doentes venéreos ou toda sorte de desajustados (Bianchetti, 1998).

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas e discriminadas na sociedade. Na antiguidade clássica, as crianças que nasciam com alguma limitação eram abandonadas ou sacrificadas. Na Roma antiga, se as pessoas com deficiência não eram sacrificadas, podiam ser utilizadas para fins de prostituição ou de entretenimento de pessoas ricas.

A partir do século IV, as pessoas com deficiência eram internadas em instituições asilares voltadas para os marginalizados, sem atendimento específico. No período entre os séculos XI e XII, as incapacidades físicas e os problemas mentais eram considerados sinais da ira divina. Somente nos séculos XVII e XVIII, as pessoas com deficiência passaram a receber uma atenção especial, com a criação dos primeiros métodos de aprendizagem específicos, como o sistema Braille e a leitura labial (Paraná, 2016).

O advento da Revolução Industrial, no século XIX, desencadeou a busca pela formação de cidadãos produtivos e do aumento da mão de obra. Neste contexto, pessoas com deficiência passaram a ser compreendidas como possibilidades de mão de obra.

É oportuno mencionar, com base nos ensinamentos de Vasques (2008), que Jean Itard é considerado por muitos como o pioneiro na educação especial, a partir de seu trabalho com o *Selvagem de Aveyron*, o menino Victor Aveyron, encontrado nos bosques do interior da França por volta do ano de 1800, cuja intervenção representou a primeira experiência conhecida de educabilidade de sujeitos com deficiência.

Quando Victor Aveyron foi encontrado e levado diretamente à Paris para que os grandes nomes da época o examinassem logo recebeu o diagnóstico de idiotia dado por Philippe Pinel, que também orientou que o mesmo fosse levado ao Hospital Bicêtre já que não havia muito a ser feito naquele caso. Contrariando os conhecimentos acadêmicos da época, Jean Itard defendeu a educabilidade de Victor e passou, assim, a assumir sua tutela e tratamento deste [...] Para Jean Itard, a cura do menino dependeria de estimulações e ordenações da experiência, já que o mesmo considerava que a causa da deficiência de Victor era devido à ausência de experiências intelectuais e contato com seres humanos, consequentemente, o tratamento destinado ao menino era moral, pois incidia sobre o comportamento - as faculdades mentais - e não sobre o corpo (Vasques, 2008, p. 46).

A partir do final do século XIX, com o desenvolvimento de pesquisas na área da medicina, um novo enfoque passou a ser dado à deficiência, centrado em concepções

clínicas que se ocupavam da doença, dos tratamentos e da cura. Desse modo, pode-se afirmar que as primeiras práticas científicas de atenção à pessoa com deficiência tinham como finalidade sua segregação, em instituições, para cuidado, proteção ou tratamento médico, caracterizando o paradigma da institucionalização, que vigorou aproximadamente por oito séculos, durante parte da Idade Média até o início do séc. XX. Destaca-se, também, neste período, o trabalho do médico francês Philippe Pinel que sistematizou os primeiros estudos científicos sobre a mente humana, criando uma classificação para as doenças mentais (Brasil, 2004).

Para Fernandes (2006), os indicadores dos desvios dos padrões de normalidade tiveram forte influência médica em sua determinação, impulsionando a concepção de deficiência baseada em critérios de definição fundamentalmente orgânicos. Assim, a deficiência confundiu-se com patologia, instituindo-se o estigma de doentes mentais àqueles que a apresentavam e que se viam impedidos de conviver, normalmente, por representarem perigo à sociedade, em virtude de sua condição.

Do equívoco dessa compreensão derivou a crença que atribuía à herança genética a origem dos inúmeros distúrbios físicos e intelectuais. Incorporava-se a visão inatista e o determinismo genético à concepção de desenvolvimento humano que ultrapassou os diferentes séculos, nortando algumas práticas em educação especial até mesmo nos dias atuais. Ao perpetuar-se a perspectiva de que os distúrbios e deficiências eram traços inerentes aos sujeitos, descartou-se qualquer possibilidade de intervenção para superar essa condição (Brasil, 2004).

Os sujeitos que apresentavam diferenças físicas significativas, atraso no desenvolvimento global e/ou encontravam-se abaixo da média intelectual, adotada como norma, eram segregados em espaços separados para sua educação, sendo incorporado um forte viés do disciplinamento médico, com categorias terapêuticas de cuidado e isolamento, em suas práticas. Essa tendência prevaleceu por longos anos nas escolas especiais (Beyer, 2003).

Conforme Bueno (1993), o atendimento pioneiro às pessoas cegas e surdas, que se intensificou nos séculos XVIII e XIX, com a abertura de instituições em vários países, correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais

àqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social capitalista. Assim, o processo de racionalização da sociedade passou a exigir, cada vez mais, o encaminhamento dos desocupados para o processo produtivo.

Existem relatos pontuais sobre experiências individuais de educação às pessoas com deficiência física ou mental em países europeus, quando oriundos da nobreza. Os demais, que integravam a massa de excluídos e divergentes sociais: os pobres, os mendigos e os loucos, eram asilados em instituições e encaminhados para o trabalho forçado, manual e tedioso, em troca de abrigo (Brasil, 2004).

Na etapa de segregação, entre 1800 e início de 1900, pelo forte caráter de reclusão das pessoas com deficiência em ambientes separados, o caráter do atendimento era assistencial e filantrópico, já que não tinha finalidade pedagógica, e sim de proteção dos membros da sociedade, por meio da reclusão das pessoas ditas anormais (Brasil, 2004).

Seu currículo priorizava a instrução básica com o ensino das letras e noções da aritmética, mas destacava-se o trabalho manual para o treinamento industrial. O espaço híbrido das instituições asilo-escola-oficina produzia mão de obra barata para um processo ainda incipiente de produção industrial e reservava, aos cegos e surdos, um trabalho desqualificado em troca de um arremedo de salário ou um prato de comida (Paraná, 2006, p.19).

O Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, seguiu os padrões europeus de segregação, tendo sido criadas as primeiras instituições para o atendimento às pessoas cegas e às pessoas surdas, como lugar de residência e trabalho, entre 1854 e 1857, à época do Império. Somente a partir da segunda metade do século XX houve a preocupação com outras áreas de deficiência, como a física e mental, devendo-se ressaltar que o atendimento especializado centrado em cuidados assistenciais e terapêuticos se estendeu por mais de um século, consolidando até o momento presente algumas concepções e práticas.

Na metade do século XX, o atendimento da pessoa com deficiência passou a ser realizado nas escolas especiais e/ou classes especiais das escolas regulares, com ambientes inclusivos e plenas condições para qualquer pessoa desenvolver seu potencial com dignidade (Paraná, 2016).

Na década de 1980 ganha força um novo paradigma, caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. A abordagem da educação inclusiva continua norteando o processo, mas o novo paradigma fundamenta-se na inclusão, a qual preconiza que esses alunos, independentemente do tipo de deficiência ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, ficando a escola com a responsabilidade de se reestruturar para poder atendê-los. Crianças e adolescentes com deficiência passam a ser matriculados nas turmas regulares de ensino, tornando-se possível o acesso e permanência de todos os alunos por meio de uma transformação da escola (Aranha, 2001).

Quanto à nomenclatura utilizada para definir as pessoas com deficiência, verifica-se que também houve avanços perceptíveis, pois enquanto na década de 1920, utilizava-se o termo incapacitado, nas décadas de 1960 e 1980, as expressões adotadas foram deficientes e excepcionais. Em 1988, surgiu a expressão pessoa portadora de deficiência, tendo sido duramente criticada, e substituída, já na década de 1990, pela expressão pessoas com necessidades especiais. A partir de 2009, a terminologia pessoa com deficiência foi promulgada pela Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência da ONU (Paraná, 2016).

Após a década de 1990, foram formuladas as principais legislações específicas para as pessoas com deficiência, que preconizavam a sua inclusão na sociedade, por meio da igualdade de oportunidades.

Não obstante, Mendes (2010, p. 106-107) adverte:

Tradicionalmente, a história da educação especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular. Dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, esta meta deve ser traçada pelo sistema da educação geral, uma vez que uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social. Assim, a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas.

Zeppone (2011) menciona a Declaração Mundial sobre Educação para Todos –

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cujo objetivo central voltou-se para a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns.

Outro importante documento para a compreensão da política de inclusão escolar sobre a inclusão escolar é a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, durante conferência realizada na Espanha, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

Sampaio e Sampaio (2009) explicam que o principal objetivo da Declaração de Salamanca é garantir que alunos que possuem qualquer tipo de deficiência ou algum tipo de necessidade educativa especial participem das atividades educacionais e principalmente tenham seu desenvolvimento garantido nas classes de ensino comum.

Nesse sentido, a inclusão estaria acontecendo de forma que o aluno com deficiência pudesse participar de todo o processo educacional oferecido pela escola. O documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, propõe implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de boa qualidade para todos. Salienta também o mérito da escola inclusiva de tentar mudar as atitudes de discriminação, criando comunidades mais acolhedoras (Sampaio e Sampaio, 2009, p. 30).

No contexto brasileiro, ocorreu em 1994 uma importante mudança por ocasião da publicação da Política Nacional de Educação especial, cujo objetivo era garantir os direitos à educação de todos os alunos com qualquer tipo de deficiência. Hykavei Junior (2016) menciona que o arcabouço deste documento foi a Constituição Federal e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394/1996, em cujo art. 4º estabelece como bases de sustentação do projeto nacional de educação, os princípios de:

- I- Igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte do saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; acríicas/ críticas;
- IV - Respeito à liberdade e aos direitos;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- Valorização dos profissionais da educação escolar;

- VIII- Gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX- Garantia de padrão de qualidade;
- X- Valorização da experiência extraescolar;
- XI- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996).

É possível, então, chegar a um consenso sobre o conceito de educação especial no âmbito da política educacional brasileira contemporânea:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Na acepção aqui trazida, entende-se que a educação especial tem um propósito definido, que inclui todas as etapas e modalidades, lançando mão de recursos e serviços que propiciem condições para o atendimento educacional especializado para pessoas com diferentes tipos de deficiência.

Vale considerar o que sinaliza o Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020 (Brasil, 2014):

Este documento modifica a educação especial fazendo com que a mesma passe por todos os processos educacionais da Educação Infantil ao Ensino Superior, realização de atendimento educacional especializado (AEE), e orienta alunos e professores sobre a educação especial nas classes comuns. O PNE considera alunos da educação especial àqueles que possuem algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades. todas as orientações e regulamentação feitas pelo PNE orientam os alunos com necessidades educativas especiais a frequentarem escola do ensino comum (Hykavei Junior, 2016 p. 30).

Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, novos caminhos foram trilhados em direção à educação inclusiva, a partir dos contornos diferenciados expostos na Declaração de Salamanca, em 1994, documento que inspirou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), além das Diretrizes Nacionais para a Educação especial para a Educação Básica (2001), documentos nos quais podem ser encontrados os princípios, conceitos e diretrizes de ação anunciadas em Salamanca.

Um importante e recente texto legal em vigor é a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual possui o propósito de organizar os temas que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias. Em seu art. 4º, estabelece que: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015).

Embora estejam previstos por lei, os direitos das pessoas com deficiência são ignorados em muitas situações, interferindo de maneira negativa na condução das atividades cotidianas e em sua qualidade de vida. De forma específica no que diz respeito ao direito à educação, a realidade de muitas instituições escolares mostra-se bastante distanciada dos dispositivos previstos na legislação pertinente.

Deve-se ponderar, no entanto, que o texto legal não garante, por si só, a manutenção de um sistema inclusivo de qualidade. É preciso, além do estabelecimento de políticas públicas efetivas, a manutenção de um sistema educacional condizente com as demandas educativas de cada grupo social ao qual se destina o atendimento às pessoas com deficiência. Retoma-se, assim, o texto da Lei nº 13.146/2015, que trata do direito à educação destes sujeitos:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Em sentido complementar, deve-se mencionar que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (Brasil, 2015).

No inciso IX, citado acima, encontra-se definida a intencionalidade deste estudo, uma vez que foram abordagens estratégias que buscaram promover o desenvolvimento de aspectos culturais a partir de fatores como criatividade e interesses dos alunos com deficiência por meio de um trabalho com a leitura de imagens. Assim, foram exploradas a criatividade, a percepção e a imaginação no ensino de arte.

2.1. A Educação Especial no Contexto do Estado do Paraná

O estudo de caso, objeto deste trabalho, foi vinculado a uma instituição de ensino especial deste Estado brasileiro, assim, importa mencionar que a criação da primeira escola especial - o Instituto Paranaense de Cegos - ocorreu em 1939. Somente na década de 1970, foi estruturado o Departamento de Educação especial, tendo sido intensificadas as ações no âmbito da escola pública, com a expansão do atendimento em diferentes municípios do Estado e a criação de classes especiais voltadas ao atendimento de deficiências, por área (Paraná, 2006).

A discussão sobre inclusão foi acirrada no período de 2000 a 2002, quando se buscou sistematizar uma política pública de inclusão educacional, tendo sido elaborado o documento *Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná*. Estiveram envolvidos representantes de vários segmentos da comunidade escolar e sociedade civil e o documento teve como base uma pesquisa que envolveu as equipes de Educação especial dos Núcleos Regionais de Educação, além da consulta a 70 organizações governamentais e não-governamentais da área (Paraná, 2006).

A partir de 2003, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) retomou sua função social de fazer políticas públicas em Educação especial, de maneira que desenvolveu ações estruturais para a mudança sobre a compreensão da oferta do

atendimento especializado, com vistas a preencher lacunas existentes na rede pública.

A ação mais contundente em relação à mudança na perspectiva do trato das políticas inclusivas, naquele momento, foi o primeiro Concurso Público para a Educação especial da história do Paraná, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério. Essa ação contribuiu para mudar a concepção de atendimento especializado em dois aspectos: na expansão de apoios na rede pública e na melhor qualificação dos professores da rede conveniada [...]. Assim, a realização do concurso público contribuiu para uma significativa expansão da Educação especial que passou de 52.139 alunos atendidos, em 2002, para 79.375, em 2006, o que representa 52,32% de acréscimo no número de matrículas. Deste total, o crescimento mais efetivo ocorreu na rede pública de ensino que passou de 17.796, em 2002, para 40.760 alunos, em 2006, o que equivale a 129,04% de crescimento. Por outro lado, no mesmo período, as matrículas na rede conveniada cresceram apenas 12,5%. (Paraná, 2006, p.34).

Os dados apresentados confirmam a expansão da educação especial no Estado do Paraná, no período de 2002 a 2006, com a oferta de atendimento especializado, na rede pública, aos 399 municípios. Tem sido dada prioridade à escola regular como o espaço preferencial para atender alunos com deficiência. Ocorreu ainda a gradativa remoção das barreiras físicas na escola, com a construção ou reforma de prédios; a produção de materiais de apoio adaptados; a substituição da legislação que normatiza a educação especial (Deliberação n. 20/86 pela Deliberação n. 02/03); além da formação continuada dos professores, fatores que contribuíram para a proposição de políticas educacionais que promovem ingresso, permanência e progresso do aluno com necessidades educacionais especiais (Paraná, 2006).

Embora tenham sido verificados muitos avanços nas políticas educacionais inclusivas no Estado do Paraná, existe ainda um longo caminho para a construção de espaços sociais inclusivos, organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de alunos com deficiência.

2.2. Deficiência Intelectual: Histórico, Leis, Conceitos e Especificidades

Conforme o Relatório Mundial sobre a Deficiência (Who, 2012), a deficiência faz parte da condição humana. Quase todas as pessoas terão uma deficiência temporária ou permanente em algum momento de suas vidas, e o envelhecimento traz consigo uma

série de dificuldades relacionadas à funcionalidade corporal. Existem muitas famílias com um integrante com deficiência, e muitas pessoas não deficientes assumem a responsabilidade de prover suporte e cuidar de parentes e amigos nestas condições.

A partir da observação da realidade de grandes e pequenas cidades, constata-se que muitas pessoas com deficiência não possuem acesso igualitário à assistência médica, educação e oportunidades de emprego e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana. A deficiência é complexa, dinâmica e multidimensional. Dadas estas especificidades, vários movimentos das pessoas com deficiência e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento têm procurado estabelecer os meios para que ocorra a transição de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social (Who, 2012).

Pan (2008) enfatiza que expressões como *retardado mental* sobrevivem por mais de um século e atualmente ainda estão presentes nos códigos de classificação de doenças, além de outros termos, como *excepcional*, em voga na década de 1960. Acrescenta que outros termos surgiram na busca de apagar o sentido da deficiência, mencionando expressões como *pessoa com necessidades especiais*, ou *pessoa especial*. A este respeito, a autora conclui que “[...] Todos os termos tornam-se problemáticos na medida em que são lançados na arena de vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentido atribuído à anormalidade nas práticas sociais discursivas [...]” (Paraná, 2008, p. 27).

Convém mencionar que o termo deficiência mental vem sendo substituído por deficiência intelectual. A Declaração de Montreal, publicada em 2004, é um dos primeiros documentos que utiliza a nomenclatura deficiência intelectual. No referido documento, encontra-se estabelecido que:

O direito à igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requer também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e utilização de serviços adequados que sejam baseados nas necessidades, assim como no consentimento informado e livre destes cidadãos e cidadãs (Canadá, 2004).

Por sua vez, Vygotsky (2009) postula que a deficiência é um conceito social.

Explica que o efeito do dano orgânico, na funcionalidade da pessoa, não é suficiente para caracterizar a deficiência, e sim o impacto que causa no desenvolvimento cultural da criança, decorrente das respostas sociais que o defeito provoca.

Tal ideia é reafirmada por Tunes e Bartholo (2008 p. 141) quando explanam:

A deficiência não é, pois, uma condição a priori do ser. Ela é forjada no ambiente social de desenvolvimento da pessoa, como um defeito biológico, a partir do momento mesmo de sua eleição como ser deficiente, momento esse que desencadeia todo o seu exílio social.

As pessoas com deficiência possuem impedimentos, de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Podem ser classificadas de acordo com a área específica: deficiência auditiva, visual, física, psicossocial ou por saúde mental, múltipla e a intelectual, objeto do presente estudo.

Para exemplificar algumas das barreiras impostas às pessoas com deficiência, buscam-se algumas alíneas do inciso IV do art. 3º da Lei nº 13.146/2015:

- [...] d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [...] (Brasil, 2015).

Certamente estas barreiras podem ser consideradas as que apresentam maior dificuldade de superação, pois dependem de uma profunda mudança e conscientização por parte da sociedade e empenho por parte dos governantes em relação às pessoas com deficiência.

Para Vygotsky e Luria (1996), as pessoas com deficiência podem e devem passar pela escola, e o que esta lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas. Nesta dimensão, a ação educativa escolar é de grande relevância no

atendimento a pessoas com deficiência, sobretudo intelectual.

Vygotsky (2009, p. 2) preconiza o indivíduo como ser social e a formação da psique como determinada também pelas relações sociais, e denota as diferenças do homem primitivo e do homem cultural, sendo, necessariamente, decorrentes destas:

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo. Já nas sociedades primitivas, que só há pouco estão dando os seus primeiros passos ao longo da estrada do desenvolvimento histórico, a completa constituição psicológica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento de tecnologia, do grau de desenvolvimento das forças de produção e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence. Pesquisas no campo da psicologia étnica forneceram provas incontroversas de que estes fatores, cuja interdependência intrínseca foi estabelecida pela teoria do materialismo histórico, são os componentes decisivos da psicologia integral do homem primitivo.

Glat (2007) e Pletsch (2013) tomam como referência cinco dimensões que dizem respeito a diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interação e papéis sociais; contexto (família, vizinhança, escola) e saúde.

Gambini (2014, p. 7) esclarece que:

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento - AADID (2010), a definição mais atual considera deficiência intelectual como uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo que abrangem muitas habilidades práticas e sociais de vida diária e que se originam antes dos 18 anos. Para esta Associação, o funcionamento intelectual refere-se à inteligência, à capacidade mental geral, como o aprendizado, raciocínio, resolução de problemas, entre outros.

A deficiência intelectual refere-se a padrões intelectuais reduzidos, significativamente inferiores à média, geralmente com manifestação antes dos 18 anos, e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, habilidades acadêmicas, segurança e autonomia. Podem apresentar comprometimentos de nível leve, moderado, severo ou profundo, de acordo com o grau de limitações (Paraná, 2016).

Importa considerar, efetivamente, as condições de aprendizagem de cada aluno com deficiência mental, tomando como premissa o que estabelece o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2013, p. 37):

Estar incluído socialmente é direito de todas as pessoas. Assim, políticas públicas de inclusão social têm como objetivo desenvolver ações de participação social e de combate à desigualdade, exclusão ou restrição que impedem o exercício de direitos em igualdade de condições. Em relação às pessoas com deficiência, são necessárias medidas para assegurar o apoio e não permitir que haja discriminação baseada nas condições físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais e afastamento de suas comunidades.

Conforme já mencionado, a formulação de políticas públicas de inclusão, em que pese os inúmeros avanços já verificados, não é suficiente para evitar a discriminação em relação às pessoas com deficiência. Nesta condição, a participação social é o caminho para que a inclusão seja concretizada e esta se consolida pelo acesso a uma educação inclusiva, que corresponda às necessidades de cada sujeito, em sua deficiência.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual, de acordo com as proposições de Gomes (2007, p.15):

[...] desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: considerar aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados.

Um importante ponto a considerar refere-se ao fato de que a condição de deficiência intelectual não pode predeterminar o limite de desenvolvimento de um indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação abordagem às demais pessoas. Assim sendo, o princípio da inclusão aponta que elas devem frequentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da

criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades (Oliveira e Leite, 2007).

Esta nova forma de conceituar a deficiência intelectual avança no sentido de que deixa de considerar a deficiência como estática ou imutável, e passa a considerar o contrário. Independente das características inatas do indivíduo pode ser mais ou menos acentuada conforme os apoios ou suportes recebidos em seu ambiente. Em outras palavras, neste modelo a compreensão da deficiência mental tem por base o desenvolvimento da pessoa, as relações que estabelece e os apoios que recebe [...] e não mais apenas critérios quantitativos pautados no coeficiente de inteligência (Fontes *et al*, 2007, p. 84).

Ao mencionarem as bases conceituais da deficiência, os autores citados incluem o desenvolvimento do sujeito, as relações que constitui com outras pessoas e a rede de apoio que possui. Isto equivale a afirmar que a deficiência deixa de ser uma condição considerada imutável e passa a ser concebida como um campo fértil para a evolução das habilidades de cada pessoa.

Nesta perspectiva, cabe ao professor criar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite. Vygotsky e Luria (1996, p. 220-221) demonstram que ocorre um:

[...] mecanismo singular e especial [...]: ocorre a compensação do defeito. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso.

Desta forma, buscar novos caminhos e técnicas para a superação das dificuldades, motivando e facilitando a aprendizagem, reveste-se de um significado mais amplo quando se trata de pessoas com deficiência intelectual. Nesta perspectiva, busca-se em Rossato e Leonardo (2011, p. 84) a compreensão de que:

O processo de ensino aprendizagem deve ser de desafios, de provocações ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, pensamento abstrato etc.), e não de simples adequação e conformismo com sua deficiência. Deste modo, diante do desenvolvimento do aluno com deficiência devemos conduzi-lo por objetivos e exigências sociais, para fora de um mundo de segregação, de negação. É preciso fazer movimentar seu desenvolvimento, e para tanto as atividades escolares não

devem ser apenas de adaptação às insuficiências desse aluno, mas também de lutar contra elas, buscando sua superação.

Segundo Vygotsky (*cit. in* De Carlo, 2001), aponta que a escola deve dirigir seus esforços à criação positiva de formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência. “[...] suas metas não devem ser distintas daquelas do ensino comum, já que no desenvolvimento de pessoas com deficiência atuam as mesmas leis gerais [...]”. Estas pessoas devem ser educadas com metas semelhantes às abordagens para as pessoas ditas normais, relacionando-se estreitamente com sua comunidade para alcançar uma efetiva inserção cultural. Os pressupostos destacados por De Carlo (2001) mudam substancialmente o próprio conceito de deficiência intelectual e, por conseguinte, as proposições pedagógicas de atuação com estes sujeitos.

3. Ensino de arte na educação básica no Brasil: a leitura de imagens como ponto de partida

“São os olhos leitores que colocam a obra em movimento”.

Ana Amélia Buoro

O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada em etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

No art. 5º do referido dispositivo legal, encontra-se disposto que:

A educação básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Por sua vez, o art. 6º estabelece que deve ser considerada as dimensões do educar e do cuidar em sua inseparabilidade, com vistas a recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o aluno, como pessoa em formação na sua essência humana.

O ensino de arte na educação básica, conforme dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia abordagem. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico (Paraná, 2008, p. 52).

Entretanto, diante da complexidade da tarefa de definir a Arte, considerou-se a necessidade de abordá-la a partir dos campos conceituais que historicamente têm produzido estudos sobre ela, quais sejam:

O conhecimento estético está relacionado à apreensão do objeto artístico como criação de cunho sensível e cognitivo. Historicamente originado na filosofia, o conhecimento estético constitui um processo de reflexão a respeito do fenômeno artístico e da sensibilidade humana, em consonância com os diferentes momentos históricos e formações sociais em que se manifestam. [...] O conhecimento da produção artística está relacionado aos processos do fazer e da criação, toma em consideração o artista no processo da criação das obras desde suas raízes históricas e sociais, as condições concretas que subsidiam a produção, o saber científico e o nível técnico alcançado na experiência com materiais; bem como o modo de disponibilizar a obra ao público (Paraná, 2008, p. 53).

Observa-se, assim, que o conhecimento estético assume especial relevância na formação humana, sobretudo quando se contempla a produção artística como algo vinculado às origens histórico-sociais da sociedade. Nesta perspectiva a construção do conhecimento em arte torna-se concreta na conjugação entre o estético e o artístico, materializada nas representações artísticas. Estes dois campos conceituais são interdependentes e articulados entre si, abrangendo todos os aspectos do conhecimento em arte. O sentido de cognitivo implica não apenas o aspecto inteligível e racional, mas também o emocional e o valorativo, de maneira a permitir a apreensão plena da realidade (Brasil, 1998).

Considera-se o uso de imagens um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, pois a visualização é um meio que motiva e facilita a memorização e a aprendizagem da leitura oral e da escrita e em outras disciplinas. Como uma aproximação à realidade, a imagem materializa-se através da representação de objetos ou ideias melhorando a compreensão.

Read (2013) relata que, além desse pensamento puramente abstrato, em geral se admite que a faculdade de visualizar pode ter uma função auxiliar no processo de pensar – as imagens são *ajudas visuais* do pensamento.

Não pode haver dúvida quanto à utilidade da faculdade de visualizar, quando está devidamente subordinada às operações intelectuais mais elevadas. Uma imagem visual é a forma mais perfeita de representação mental onde quer que se faça referência à forma, posição e relações dos objetos no espaço. Ela é importante em toda habilidade manual e profissão em que o desenho se faz necessário. Nossa educação teórica e palavrosa tende a reprimir essa preciosa dádiva da natureza. Uma faculdade que é de importância em todas as ocupações técnicas e artísticas, que dá acuidade às nossas percepções e justeza às nossas generalizações, é subjugada pelo desuso preguiçoso, em vez de ser criteriosamente cultivada, de tal forma que possa nos oferecer o melhor dos retornos. (Read, 2013 p. 56).

Sendo assim, cabe refletir se realmente as práticas pedagógicas em artes visuais contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o desenvolvimento de suas habilidades, potencialidades e capacidades, no aspecto social e o quanto a arte pode contribuir para o desenvolvimento de suas aprendizagens e sensibilidades, percepção, imaginação e o quanto a arte poderá fazer a diferença em suas vidas.

Para Barbosa e Cunha (2010, p. 36), a “leitura da arte”, aliada à contextualização daquilo que é “lido”, deve ser entendida com “questionamento, busca, descoberta”. A metodologia deve ser fruto da interação do professor com seu aluno, conteúdo e meio, e o ensino da arte um “[...] sistema cuja proposição depende da resposta à pergunta: ‘como se dá o conhecimento em arte [...]’”.

Estes questionamentos perpassaram todo o percurso trilhado no desenvolvimento das ações práticas que integram a presente pesquisa.

Andreoli (2014, p. 43) procurou demonstrar que todas as pessoas leem sistematicamente o mundo que lhes é apresentado, inclusive as pessoas com deficiência intelectual. Também para Buoro (2002, p. 30), “[...] a arte é linguagem, construção humana que comunica ideias, e o objeto arte será considerado, portanto, como texto visual. Sendo “leitura”, origina-se do latim medieval “lectura”, significa ato ou efeito de ler; arte ou modo de interpretar”.

A leitura, a interpretação e a atribuição de valores respectivos às imagens que estão sendo lidas, são decorrentes de fatores culturais, pessoais e subjetivos. Ao ler uma imagem, o olhar já seleciona elementos daquela imagem que traz associações e conseqüentemente significações. Ao ler, reler, as imagens são transformadas em símbolos provenientes da leitura em outras ressignificações.

A pessoa com deficiência intelectual, também, como qualquer outra, tem condições de ler, associar, relacionar etc. A condição dessa leitura dependerá das condições sociais, emocionais, e da capacidade de relacionar e perceber as diferenças, os conceitos, os valores e juízos que estão contidos em uma imagem.

No que diz respeito ao ensino aprendizagem das artes visuais para pessoas com deficiência intelectual, Andreoli (2014, p. 61), refere que: “arte/educação, numa abordagem inclusiva, visa estabelecer condições para que a pessoa com deficiência intelectual possa construir um discurso verbal a respeito de sua produção artística e perceber-se como indivíduo”.

Andreoli (2004, p. 64) complementa que a prática artística, por intermédio de suas diversas linguagens, exerce uma força que possibilita a qualquer pessoa, inclusive àquela com deficiência, uma ação capaz de desencadear o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e imaginação. E nesse desenvolvimento, a construção de uma expressão de linguagem artística própria proporciona autoconhecimento e sintonia com o mundo.

A arte, por sua natureza polissêmica, permite a comunicação com qualquer pessoa. O uso de cores, linhas, formas e outros elementos próprios da composição artística pode contribuir para que encontremos na manifestação artística de pessoas com deficiência a tradução de elementos não só estéticos, mas também de emoções e sentimentos. Desse modo, a prática artística estabelece significações únicas, contribuindo para a construção da subjetividade, porque na arte, os indicativos de certo ou errado não existem, a não ser do ponto de vista técnico. Para as pessoas com deficiência, a produção da arte ou sua apreciação permite o desenvolvimento intelectual, moral e estético. Isso se dá quando elas externam emoções contidas, retraídas ou simplesmente desconhecidas (Andreoli, 2014, p. 63).

Segundo Read (2013), encontra-se a ideia de que não existe distinção entre ciência e arte, exceto quanto aos métodos. O autor acredita que a oposição travada entre

estes dois ramos do conhecimento humano em épocas passadas pode ser atribuída a uma visão limitada de suas atividades. A arte é representação, a ciência é explicação da mesma realidade.

A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. [...] pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. [...] A arte seja lá como definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos. (Read, 2013, p 12-16).

Andreoli (2014) menciona que a pessoa com deficiência intelectual, principalmente aquela com mais dificuldade para verbalizar seus pensamentos, sentimentos e emoções, pode encontrar na arte um caminho para sua comunicação.

Ela adquire autonomia, pois poderá escolher por si mesma a forma, a cor, o traço, determinar a utilização do espaço etc. É por meio desses diversos elementos gráficos ou pictóricos que a pessoa com deficiência intelectual, física ou sensorial pode estruturar seu pensamento e comunicá-lo. Ela oferece ao leitor da sua produção imagética uma reflexão. E o leitor deverá entender que nessa expressão artística que lhe é apresentada há uma narrativa, escrita com a utilização de linhas, formas, cores. [...] E nesse momento em que uma linha, ou um traço é produzido, estamos diante de uma expressão artística. [...] Arte/educação, nesse contexto, é entendida como ação política em busca de reverter a constituição precária dos sujeitos com deficiência [...] implica necessariamente condições de ter uma linguagem que permita manifestar, no tempo certo, seus próprios anseios e desejos. (Andreoli, 2014, p. 63- 64).

Padilha (2007) reflete que a linguagem exerce uma importante dinâmica na constituição do sujeito, uma vez que a linguagem organiza a expressão e esta, por sua vez, organiza a linguagem, envoltas em uma inter-relação e interdependência básicas.

Buoro (2002, p. 35) também assinala como a presença da imagem se impõe para, daí refletir sobre as questões que envolvem sua leitura, utilizando para isso a pintura como texto signifiante, partindo da ideia da presença da imagem como elemento profundamente significativo.

Andreoli (2004), menciona que a expressão artística se encontra a serviço da educação imaginativa, a qual foi descrita por Platão como tendo o objetivo de propiciar ao indivíduo uma correta consciência sensorial da harmonia e do ritmo de suas atividades.

Por meio dessa educação, tornamos a criança consciente daquele “instinto de relação” que, antes mesmo do advento da razão, capacitará à criança a distinguir o belo do feio, o bem do mal, o padrão correto de comportamento do padrão errôneo. Portanto, já deverá estar claro para o leitor que meu pleito com relação à obra de arte no sistema educacional é de extrema importância. Na verdade, esse pleito não é mais que isto: a arte, amplamente concebida, deveria ser a base fundamental da educação. Pois nenhuma outra disciplina é capaz de dar à criança não apenas uma consciência de que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento são correlatos e unificados, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um padrão de comportamento em harmonia com a natureza. (Read, 2013, p. 74- 76).

Outra contribuição trazida por este autor diz respeito à constatação de que a atividade da auto -expressão não pode ser pensada, uma vez que qualquer aplicação de um padrão externo, em termos de técnica ou de forma, imediatamente provoca inibições e frustra todo o objetivo. Assim sendo, confirma-se a premissa de que “O papel do professor é de atendente, guia, inspirador, parteiro psíquico” (Read, 2013, p 222). Barbosa (2012) confirma a percepção de Read, quando refere que a importância da arte é propiciar, participar da formação integral do ser humano.

A arte desenvolve especificamente a percepção, essa que ele vai usar nas outras áreas, por isso é importante para as outras áreas.

Também sob a ótica de Azevedo e Araújo (2015, p. 348):

É muito importante dizer que as ações — ler/contextualizar/fazer — que constituem a abordagem triangular são articuladas e que a contextualização exerce um papel muito significativo na produção de sentidos do universo de imagens, quer sejam elas obras de arte, quer sejam elas cultura visual. A contextualização, ao interligar o gesto de ler ao gesto de fazer torna significativa a experiência estética; passamos a dizer algo sobre a imagem que tem sentido para nós.

Os autores mostram-se coerentes ao pontuar que a abordagem triangular exerce um papel expressivo na produção de sentidos em relação às imagens, sejam elementos representativos de obras de arte, sejam componentes da cultura visual.

Atualmente todas as áreas estão usando a imagem como elemento facilitador do conhecimento ou para valorizar a imaginação. A leitura de imagens leva a fazer descobertas, e a formular conclusões, propiciando uma interpretação mais ampla.

Conclui-se que, o trabalho na sala de aula com leitura de imagens requer um novo olhar do aluno diante da representação de seu cotidiano, mas também uma postura docente aberta a novas interpretações e experiências, dar conhecimento, suporte para aluno com a oportunidade de exteriorizar suas apreensões, saber ser um mediador entre os conhecimentos historicamente acumulados e as vivências dos discentes, na busca por um aprendizado verdadeiro e construtivo [...]. As imagens ocupam nossos espaços internos e externos, nosso redor e mente, sua representação nasce da dissolução de nossos olhos e pensamentos. Certamente, para o trabalho com leitura de imagens na sala de aula o professor tem que considerar que tal empreendimento exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar conexões, provocar questões e impulsionar para todos saírem das próprias amarras (Martins e Picosque, 2012, p. 63).

Barbosa e Cunha (2010), dentre outros autores, destacam a abordagem triangular no ensino da arte tendo como base três ações: contextualizar, apreciar e praticar a leitura da obra/reprodução/imagem, o momento histórico e a relação da história da arte com a sociedade, a cultura, o momento histórico, a vida do artista e o movimento artístico em que a obra está inserida. E nessa mesma linha, vem postular a imagem no ensino da arte, a conversão da prática dos educadores em algo dinâmico, aberto à transformação, algo permanente, vivo e em constante criação.

Barbosa (2012) ratificou a necessária inserção da leitura da imagem e do contexto no ensino das artes visuais e como referência de mudança na forma de ensinar Arte. A origem de sua abordagem triangular deu-se pela necessidade de mudar a ideia de que a Arte é só expressão. A autora defende a necessidade de complementar o *saber fazer* - única atividade própria do ensino das artes - como aprender a ver para compreender e o que se deve entender por *aprender a ver*.

Ao defender a indissociabilidade entre a história, o fazer artístico e a leitura crítica e estética da imagem, Barbosa (2016) reforça a ideia de que não deve ser exigida a interpretação gráfica fiel à obra, pois não defende a cópia, assim como não preconiza uma leitura daquilo “que o artista quis dizer” com a obra, mas sim daquilo “que a obra diz a você”.

Essa fundamentação de Ana Mae Barbosa conduziu à proposição da prática pedagógica aqui descrita, com a finalidade de incentivar o aluno que apresenta deficiência intelectual a aprender a ver, a fazer e a contextualizar, analisando

imagens/obras, interpretando, adquirindo conhecimentos, expressando ideias em suas criações através de desenhos e pinturas.

Dentro desta perspectiva, ler uma imagem é o que o homem faz ao refletir sobre aquilo que vê, é relacionar o conteúdo da imagem com o contexto no qual está inserido. Conforme Pillar (2006, p. 286), “[...] ao lermos uma imagem deixamos que algo entre em nossa intimidade e tome conta de nossos sonhos”.

Assim sendo, é válido afirmar que quanto mais oportunidades forem dadas aos alunos para pensarem, mais preparados eles estarão para compreender os ensinamentos que lhes são transmitidos, mesmo através de imagens e do inconsciente. Isto demonstra o quanto se pode entender o mundo, entendendo uma obra de arte do ponto de vista da relação entre os elementos visuais como a linha, forma, volume, cor, unidade, repetição, equilíbrio e proporção (Barbosa, 2016).

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse novo, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender: e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (Ostrower, 2004, p.99).

Assim, como explica Andreoli (2004, p. 65), no processo educacional, o aluno inicia sua aprendizagem produzindo um simples traço que pode ser colorido ou não. Na sequência é solicitado ao aluno a expansão do traço; depois, a elaboração de uma forma e assim sucessivamente até que o mesmo consiga elaborar uma composição mais completa. É possível assim, num grupo heterogêneo, perceber diferentes graus de expressividade e até ser detectada real potencialidade artística, mesmo para os que apresentam pouca expressividade.

Buoro (2002) considera que a imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo através de livros, revistas, internet, cinema, televisão, *outdoors*, presentes no cotidiano e sua presença nos livros da educação escolar, invadindo todas as áreas do conhecimento, muitas vezes, mesmo sem aprender a construir um conhecimento mais amplo e sem dar conta desse poderoso recurso pedagógico.

As imagens estão por toda parte, e o sujeito, em diferentes momentos de sua existência, é levado a interpretar e a decifrar imagens em busca de uma melhor compreensão do mundo.

Espectadores frequentemente passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual a inclua e a considere como texto visual visível e, portanto, como linguagem significativa. Somos submetidos às imagens, possuídos por elas, e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão (Buoro, 2003, p.34).

A imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo.

[...] ao alcance da maioria da população brasileira e tão presentes quanto enraizados nos gestos mínimos de nosso dia a dia. Faz-se necessária uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois, pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas (Buoro, 2003, p.34).

Na sala de aula, olhar para o repertório cultural do aluno, além de apresentar muitas vezes uma multiplicidade de olhares sobre uma mesma imagem, um mesmo objeto, faz com que eles repensem a sua experiência vivida, se tornem reflexivos e tenham consciência da importância da sua opinião, da sua atuação na sociedade como sujeitos.

Reforça-se, consoante Read (2013, p. 56), que “Uma imagem visual é a forma mais perfeita de representação mental onde quer que se faça referência à forma, posição e relações dos objetos no espaço. Ela é importante em toda habilidade manual e profissão em que o desenho se faz necessário”. Trazendo a discussão para abordagem deste estudo, é importante mencionar Reily (2010, p. 99), que refere:

A produção de conhecimento sobre o ensino de artes visuais para alunos com deficiência, no Brasil, ainda está engatinhando, mas há evidentes esforços de propor projetos e desenvolver pesquisas sobre a temática arte e deficiência. Parece-nos que o movimento de inclusão tem desestabilizado as certezas dos professores de arte que não tiveram na sua formação conteúdos que os preparassem para o ensino de arte no contexto da diversidade.

METODOLOGIA

O estudo em questão foi realizado com 13 alunos entre 20 e 30 anos de idade que frequentam a Escola de Educação especial ILECE, no município de Londrina, PR, Brasil, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos participantes desta pesquisa apresentavam baixo índice de aprendizagem e dificuldade na organização do pensamento, necessitando de atenção e ação pedagógica diferenciada.

Para a coleta dos dados foram buscados subsídios, junto a alunos, pais, professores e equipe pedagógica, por meio de relatos que contemplaram as expectativas de aprendizagem.

As observações, alvo deste trabalho, foram realizadas procurando obedecer aos seguintes pressupostos:

- Reconhecer os diferentes tempos de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual na proposição de atividades que garantam sua construção do conhecimento;
- Valorizar as singularidades de cada aluno como protagonista de seu percurso de aprendizagem, estimulando o potencial criativo e a articulação com as demais áreas do conhecimento.

Quanto às restrições da pesquisa, compreende-se que o método de estudo de caso abrange uma determinada realidade, não sendo possível a generalização dos resultados obtidos. Assim, foram analisadas as condições de aprendizagem das artes visuais junto a alunos de uma determinada instituição de educação especial na modalidade “Educação de Jovens e Adultos”. As condições da realidade concreta dos alunos representam um diferencial, uma vez que os mesmos já se encontravam alfabetizados, à época de realização do estudo, aspecto relevante para a obtenção dos resultados positivos com este trabalho.

A metodologia utilizada foi a de “estudo de caso”, na qual procurou-se observar, questionar, registrar e refletir sobre a aplicação de novas estratégias pedagógicas que considerem a possibilidade de promover ações educativas a partir dos conteúdos da arte. Para isso utilizou-se reprodução de obras de arte de pintores consagrados da arte moderna. Após a apresentação da imagem, os alunos tinham a oportunidade de interpretar e perceber e caracterizar a obra que estavam conhecendo e na sequência construir a sua visão artística própria.

A proposição do trabalho com leitura de imagens de pinturas partiu da percepção da pesquisadora, ao perceber que os alunos com deficiência intelectual sentiam-se motivados quanto ao uso de imagens de obras de arte e produziam cada vez melhor. Buscou-se analisar como a pessoa com deficiência intelectual entende e se expressa através da arte, a relação com sua produção e as dos colegas, além de avaliar se o estímulo à leitura de imagens pode interferir em sua produção artística. A atividade desenvolvida com os alunos motivou a capacidade de ler, interpretar, reconhecer o conteúdo e os elementos visuais contidos nas imagens, além da livre expressão, desenvolveu também a expressividade oral percebida no trabalho com outras disciplinas.

A organização das sessões teve como fio condutor a seleção de diferentes artistas e obras, tais como Henri Matisse, Pablo Picasso, Paul Klee, Tarsila do Amaral, Aldemir Martins, dentre outros. Optou-se por trabalhar com obras modernas e contemporâneas, por entender que se trata de um acervo mais acessível para a compreensão artística dos alunos. O uso de imagens foi uma estratégia encontrada para suprir as lacunas existentes nos alunos em relação ao conhecimento sobre arte.

No início do trabalho com a apresentação das imagens, os alunos evidenciaram dificuldades na verbalização das ideias evocadas pela imagens/reprodução de arte. Mostravam-se retraídos e aos poucos foram apresentando melhora na atenção aos detalhes e percepção mais ampla das características das figuras apresentadas, ficando evidente a evolução e o entusiasmo dos mesmos em participar das aulas. Os alunos sentiam-se motivados para apresentar suas ideias, sem que fossem expostos a críticas, sentindo-se valorizados em suas experiências e produções artísticas.

Durante a criação individual do desenho e pintura utilizando papel A3 e tinta guache, o desenvolvimento criativo ocorreu sem que os alunos se preocupassem com a obra em si, simplesmente colocavam as ideias que surgiam e criavam livremente, buscando a interpretação e não a reprodução.

As atividades foram divididas em sessões semanais, com duração de duas horas/aula, tendo sido desenvolvidas no período entre fevereiro a novembro de 2017, totalizando aproximadamente 40 sessões.

Os textos coletivos dos alunos foram registrados por escrito, pela própria professora, ao longo das diferentes etapas durante as sessões. Esta ação mostrou-se importante para observar o real envolvimento dos alunos nas atividades.

Cada uma das sessões foi organizada de forma a abranger os seguintes procedimentos:

- a) Apresentação da reprodução da obra selecionada;
- b) Exposição livre das impressões subjetivas dos alunos a respeito da obra apresentada;
- c) Recolha das principais ideias evocadas pela obra;
- d) Análise pela professora da compreensão dos alunos acerca das características principais da obra;
- e) Momento da criação pessoal dos alunos, com inspiração na imagem/obra trabalhada;
- f) Socialização dos trabalhos da turma, com registro por escrito das impressões pessoais de cada aluno sobre as criações dos colegas;
- g) Elaboração de um texto coletivo sobre uma ou várias das criações obtidas a partir da obra.

Para exemplificar a organização das sessões, apresenta-se na sequência ao trabalho desenvolvido em uma delas, na qual foi exposta a reprodução de obras de Salvador Dali e René Magritte, surrealistas, sendo os alunos orientados a realizarem a leitura e análise e destacar os elementos presentes na obra/imagem. Abaixo de cada imagem descrevemos as percepções apresentadas pelos alunos.



O Filho do Homem (René Magritte)
“[...] rosto com cabeça de maçã [...]”
[...].”



Barco com borboleta (Salvador Dali)
“[...] borboletas verde, azul, amarela, colorido, tem passarinho barco



Persistência da memória (Salvador Dali)



Sleep (Salvador Dali)

FIGURA 2 – Reproduções das obras apresentadas aos alunos. O conteúdo entre aspas reflete a fala expressada pelos alunos, ao analisar as imagens. Londrina/PR – Brasil, 2017.

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=obras+de+salvador+dali> (Acesso em agosto 2016).

É importante enfatizar que antes destas intervenções, os alunos estavam familiarizados em trabalhar apenas a criação plástica e sua expressividade e, ao relatar suas impressões, observou-se que lhes faltava vocabulário e apenas relatavam o que viam de forma fragmentada.

O objetivo principal da utilização das imagens de artistas do surrealismo, além da imersão dos alunos no universo da arte, foi facilitar a visualização e a memória dos mesmos. Um importante ponto ressaltado pelos alunos foi a percepção de que se tratava, nas palavras de muitos deles, de “uma arte bem louca”.

Deste modo, os alunos relataram a primeira impressão, a primeira ideia que lhes ocorria e faziam observações sobre aspectos de suas vidas. Gradualmente foram estimulados a observar e analisar os detalhes, com maior sensibilidade, os elementos estruturantes, o motivo da obra abstrato/figurativo, estilo, épocas, artistas, o título, dentre outros aspectos. Por meio dessas imagens, buscou-se auxiliar na organização de ideias e contribuir para a construção do pensamento, além de despertar a compreensão em arte e assegurar aprendizagens efetivas de expressão estética e artística.

Após apresentação das imagens, os alunos descreveram as características principais do artista e da obra que estava sendo explorada. Também foram apresentadas as impressões pessoais da professora, com ênfase para os diferentes estilos e períodos artísticos.

Na sequência, após o comentário livre a respeito das imagens, foram estimulados a realizar criações próprias com inspiração nas obras modernas e contemporâneas, utilizando elementos visuais como a cor, linha, forma, textura, plano, luz, espaço e volume. Esta atividade foi realizada individualmente, através de desenhos e pinturas em papel formato A3, com o uso de tinta guache ou tinta acrílica/óleo sobre tela. Esta forma de conduzir o trabalho com arte foi proposta por Machado (2010, p. 67), quando a autora postula que: “Fazer arte é olhar bem uma obra da Tarsila e depois fazer alguma coisa inspirada nessa obra”.

Para finalizar a sessão, realizou-se a exposição das produções/criações em sala de aula e os alunos tiveram a oportunidade de expor suas ideias, agora como protagonistas de suas produções e críticos dos trabalhos dos colegas.

Selecionou-se o “Estudo de caso”, a partir das últimas sessões ocorridas, na qual foi trabalhada a obra “Mulher Sentada Numa Poltrona” do artista espanhol Pablo Picasso, por se tratar de uma imagem de fácil compreensão pelos alunos, os quais visualizam as formas e cores com facilidade. Além disso, as obras de Picasso atraíam a atenção dos alunos fazendo-os trabalhar com foco, alegria e entusiasmo. As obras de Picasso com suas deformações estéticas causaram várias emoções e interpretações lúdicas por parte dos alunos.



FIGURA 3 – Reprodução da obra “*Mulher Sentada Numa Poltrona*”, de Pablo Picasso, apresentada aos alunos. Londrina/PR – Brasil, 2017. Fonte: <http://pt.wahooart.com/@/8EWNDF-Pablo-Picasso-Mulher-enviada-en-un-sill%C3%B3n> (Acesso em fevereiro/2017).

O primeiro passo para a análise e compreensão da obra foi a exposição das impressões dos alunos, conforme se observa pela transcrição a seguir, de algumas das falas encontradas. Enfatizamos que, no momento de realização da coleta dos relatos, um aluno complementava a fala do outro e, por isso, não foi possível registrar individualmente as impressões obtidas:

- [...] a mulher torta, o pescoço está fora do corpo e virado ao contrário, bastante cores, está alegre porque está caindo;
- tem uma boca pequena e mãos grande;
- tem a cor marrom, tem formas de triângulo no rosto, círculo na cabeça igual caracol;
- tem cores marrom e o fundo parece uma parede, ela é esperta e está sentada numa cadeira, não é um sofá;
- o rosto dela é fino e dividido, um olho parece bico de passarinho e outro é normal;
- a cabeça parece que está dobrada;
- uma arte interessante [...]

(Relato e percepção dos alunos, 2018)

RESULTADOS

Visando a proteção de dados, as obras dos alunos foram identificadas apenas pelo primeiro nome.

Observou-se que durante o processo de criação, em que os alunos desenhavam a partir da observação das obras apresentadas, que os mesmos não se preocupavam em olhar o trabalho dos colegas, envolvendo-se apenas com sua própria produção. No momento da pintura, havia grande concentração e os alunos trabalhavam livremente o uso das cores e suas misturas.

Após a finalização da sessão e exposição das produções/criações, os alunos apresentaram novamente suas ideias, agora como protagonistas de suas produções e críticos dos trabalhos dos colegas. Um momento de descontração e risos, permitindo que os alunos interagissem, numa reflexão sobre seu próprio fazer e, assim, surgiram novas ideias e diferentes percepções. Nesta direção, a partir da exploração da expressão oral dos alunos, palavras, frases deram origem às histórias coletivas, registradas por escrito pela professora. Em grande parte das sessões, foi produzida uma história no coletivo para cada produção dos alunos que integravam a turma.

Entende-se que esta atividade, de ler, interpretar, entender o conteúdo e os elementos visuais, além de desenvolver a expressão oral através da criação de histórias, e a livre expressão dos alunos, contribuiu para o trabalho na disciplina da língua portuguesa, resultando evidente melhora na percepção, organização do pensamento e da expressão dos alunos, sem que fosse necessário recorrer à cópia da obra/imagem, pois, conforme Pillar (2006), o ato de copiar diz respeito ao aprimoramento técnico, sem interpretação ou transformação. Na releitura há transformação, interpretação e criação com base num referencial, buscando-se assim, um processo criativo e não a mera reprodução. Evidenciando esse pensamento verificou-se nos alunos melhora na

percepção, organização do pensamento e ideias e expressão através dos desenhos e pinturas sem necessidade de recorrer à cópia da reprodução, vivenciando um processo de transformação e interpretação na releitura das imagens apresentadas em aula.

No início do trabalho com a apresentação das imagens, os alunos evidenciaram dificuldades na verbalização das ideias evocadas pela imagens/reprodução de arte. Mostravam-se retraídos e aos poucos foram apresentando melhora na atenção aos detalhes e percepção mais ampla das características das figuras apresentadas, ficando evidente a evolução e o entusiasmo dos mesmos em participar das aulas. Os alunos sentiam-se motivados para apresentar suas ideias, sem que fossem expostos a críticas, sentindo-se valorizados em suas experiências e produções artísticas.

Durante a criação individual do desenho e pintura utilizando papel A3 e tinta guache, o desenvolvimento criativo ocorreu sem que os alunos se preocupassem com a obra em si, simplesmente colocavam as ideias que surgiam e criavam livremente, buscando a interpretação e não a reprodução.

Observou-se que os alunos apresentaram atenção aos detalhes e percepção bastante ampla acerca das características da figura feminina retratada por Picasso. Merece destaque a percepção expressa por um dos alunos, quando atribuiu esperteza à figura, enquanto outro enfatizou o rosto era dividido e as diferenças entre os olhos, dizendo que um era normal e o outro semelhante ao bico de um passarinho. Na última fala transcrita, evidenciou-se a percepção de que a cabeça da figura feminina parecia estar dobrada ocorrendo ainda uma crítica artística, quando o aluno mencionou tratar-se de uma arte interessante.

No momento do levantamento das impressões percebidas pelos alunos, ficou evidente a evolução e o entusiasmo em participar das aulas, pois sentiam-se motivados para apresentar suas ideias, sem que fossem expostos a críticas, sentindo-se valorizados em suas experiências e produções artísticas. Tal evolução foi perceptível também na expressão oral, pois foi possível notar que muitos mantinham-se, de início, reservados, e depois passavam a se expor mais, a expressar livremente suas ideias sobre arte e sobre si mesmos.

Durante a criação individual do desenho e pintura utilizando tinta guache, o desenvolvimento ocorreu sem que os alunos se preocupassem com a obra em si, simplesmente colocavam as ideias que surgiam e criavam livremente. Ao término da atividade, todos os trabalhos foram expostos no quadro e os alunos comentaram que todos estavam lindos, maravilhosos e coloridos, criativos e até mesmo parecidos com a imagem/reprodução do artista. Um dos alunos comentou que um dos trabalhos estava parecido com a imagem apresentada, mas cada um do seu jeito, e isso era a expressão de cada um.

Os trabalhos foram explorados individualmente pela professora e coletadas oralmente as impressões dos alunos.



FIGURA 4 - Representação da obra “Mulher Sentada Numa Poltrona” de Pablo Picasso. Produção do aluno Gustavo. Londrina/PR – Brasil, 2017.
Fonte: Acervo pessoal, 2017

Sobre a produção de Gustavo, representando a obra “Mulher Sentada Numa Poltrona” (Fig. 4), alguns alunos expressaram sua opinião, como Juliano, que disse: “Não estou vendo nada”; “Não é nada, a mulher sumiu”, disse Davi; enquanto Luis F. relatou que “[...] só ficou a parede e a cadeira”. Vale destacar que Gustavo, o autor da produção, não verbalizou suas impressões. Percebeu-se, assim, que foi possível

complementar o trabalho de apropriação dos significados ligados à interação entre pares. É oportuno observar que as alterações produzidas durante a pintura, com os traços representativos da mulher sendo encobertos pela tinta, provocou o resultado observado pelos alunos. Isto, porém, não ocorreu no segundo trabalho explorado, conforme se pode visualizar a seguir (Fig. 5).



FIGURA 5 - Representação da obra “Mulher Sentada Numa Poltrona” de Pablo Picasso. Produção da aluna Jéssica. Londrina/PR – Brasil, 2017.

Fonte: Acervo pessoal, 2017

Gustavo relatou que a figura representada “Estava com uma capa azul”, enquanto Juliano acrescentou “Parece que está voando”, outro achou que “Parece uma bruxa”; e Davi disse que a imagem produzida “Parece a Chapeuzinho Vermelho”. Novamente, percebe-se que no traçado, a aluna associou o desenho com a obra/imagem apresentada, porém a pintura provocou alterações que conduziram ao julgamento dos alunos.

Em outro trabalho, produzido pelo aluno Luiz M., o traçado e a pintura permaneceram preservados, conforme apresentado na Fig. 6.

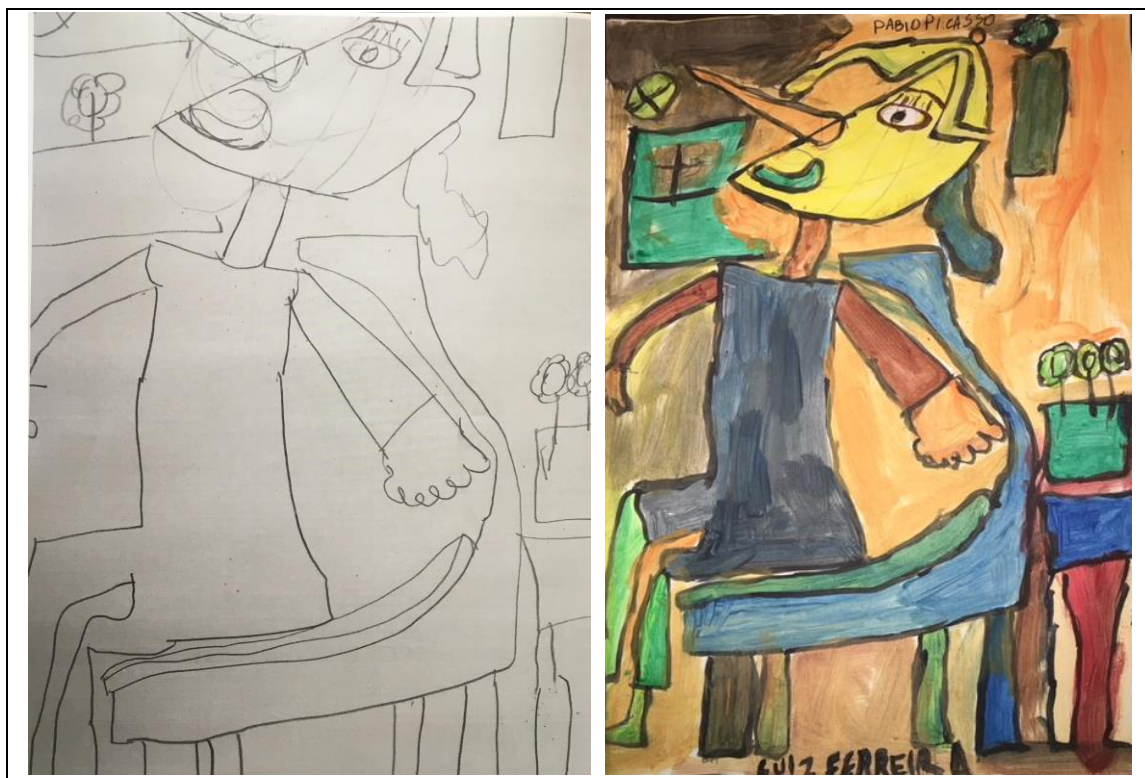


FIGURA 6 - Representação da obra “Mulher Sentada Numa Poltrona” de Pablo Picasso. Produção do aluno Luiz M.. Londrina/PR – Brasil, 2017.

Fonte: Acervo pessoal, 2017

Sobre a produção de Luiz M., outro aluno da turma, Luis F., fez analogia com um personagem de obras infantis, pois relatou que: “Está parecendo o Pinóquio”. Juliano, por sua vez, completou que o personagem estava “[...] olhando pro céu”. Davi acrescentou: “Oh! Que lindo o céu!”

Na figura a seguir, pode ser observada similaridade entre o traçado e a pintura.

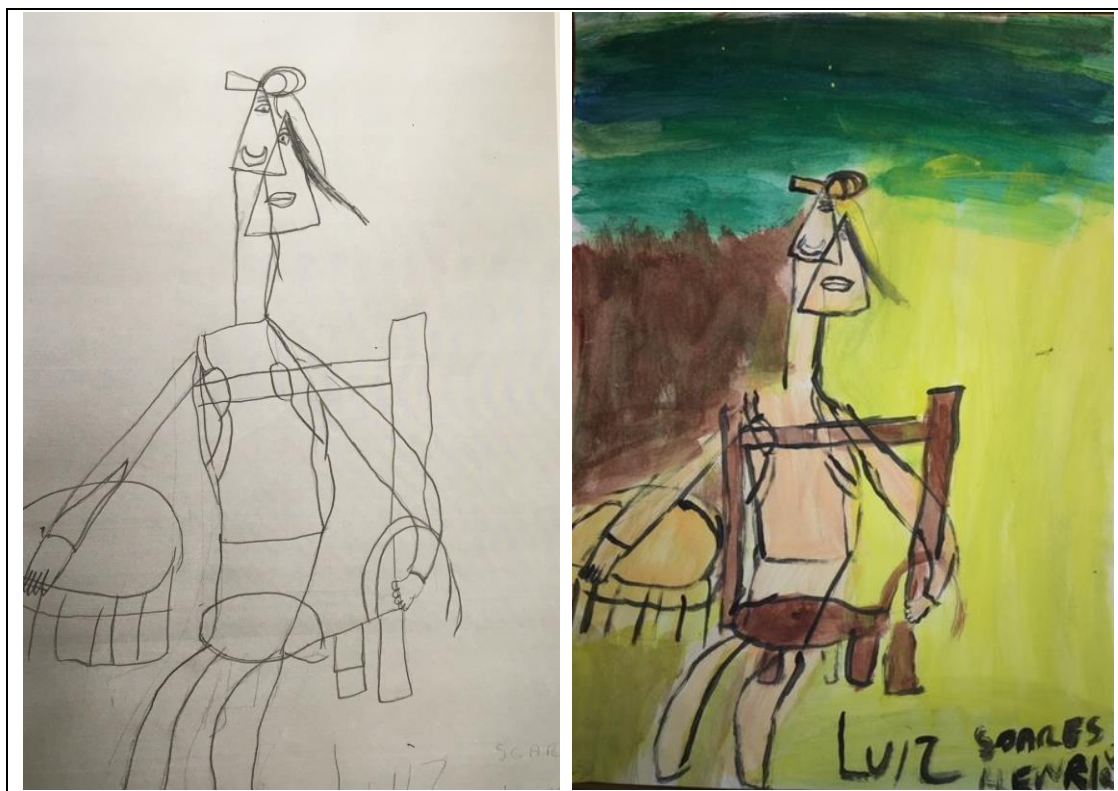


FIGURA 7 - Representação da obra “Mulher Sentada Numa Poltrona” de Pablo Picasso. Produção do aluno Luis F. Londrina/PR – Brasil, 2017.
Fonte: Acervo pessoal, 2017

Observou-se que, na análise das produções dos colegas, um aluno fazia um comentário e o outro complementava. Assim, obteve-se a seguinte avaliação sobre o trabalho de Luiz F.: A aluna Tatiana disse que “Deixou-a bem acabadinha”. e Luiz M. complementou dizendo que “[...] faltou um olho”. Elias observou que o colega “[...] não fez o caracol na cabeça”. Tatiana, então, completou sua ideia, afirmando que o colega Luiz F. havia deixado a personagem “[...] bem velhinha”. Ao analisar estes relatos, comprova-se que os alunos estavam atentos a todos os detalhes da obra/imagem trabalhada.

Umas das produções que chamou bastante a atenção da turma foi da aluna Tatiana, tendo sido inclusive selecionada para ilustrar a produção do texto/história coletivo.



FIGURA 8 - Representação da obra “Mulher Sentada Numa Poltrona” de Pablo Picasso. Produção da aluna Tatiana. Londrina/PR – Brasil, 2017.

Fonte: Acervo pessoal, 2017

Sobre esta produção, Davi comentou que: “A da Tati está bonita demais, igualzinho à pintura”. “Está linda! A mulher está descansando sentada na cadeira”, disse Juliano, enquanto Gustavo acrescentou que “A da Tatiana está bonita demais por causa da pintura”. Luis F. disse que o desenho “[...] está mais organizando”. A aluna que havia feito a produção, Tatiana, por sua vez, comentou que “Cada um tem seu jeito de fazer”. Trata-se de uma aluna muito dedicada e que sempre mostra interesse em participar das atividades. Nos traços organizados, verifica-se detalhes muito semelhantes à reprodução/imagem apresentada.

Na sequência, pode-se observar que o trabalho do aluno Juliano também apresenta coincidência entre o traçado e a produção final.



FIGURA 9 - Representação da obra “Mulher Sentada Numa Poltrona” de Pablo Picasso. Produção do aluno Juliano. Londrina/PR – Brasil, 2017.

Fonte: Acervo pessoal, 2017

Sobre esta produção, os alunos disseram que: “A do Juliano está linda, está com chapéu de cowboy. Outro comentou “Acho que é uma capa de chuva”. Deve-se acrescentar, a respeito deste aluno, que, além da deficiência intelectual, tem enfrentado problemas pessoais e mesmo assim expressou-se com criatividade, o que confirma a ideia de que a arte possibilita, conforme apontou Andreoli (2014), o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e imaginação. Observou-se ainda que, na condução destas atividades com alunos com deficiência intelectual, foi possível desenvolver o autoconhecimento e sintonia com o mundo.

Em outro trabalho, o aluno Elias expressou sua criatividade, dando ênfase a detalhes (Fig. 10), onde se percebe a atenção especial dada à roupa da figura feminina representada. Os alunos, manifestaram-se dizendo que a figura produzida por Elias não apresentava pernas.



FIGURA 10 - Representação da obra “Mulher Sentada Numa Poltrona” de Pablo Picasso. Produção do aluno Elias. Londrina/PR – Brasil, 2017.
Fonte: Acervo pessoal, 2017

A última produção, realizada pelo aluno Davi, também confirma a importância de estimular a livre expressão dos alunos a partir das produções artísticas de diferentes épocas. O próprio aluno autor da criação comentou que: “[...] é uma mulher e ela tem curvas[...]. Disse também: [...] não ficou parecida com a mulher sentada na cadeira, mas fiz o que veio na cabeça”. Tatiana complementou que a figura retratada “[...] tem um corpo de pera e está sem pescoço”. Juliano frisou: “[...] tem cores amarela, laranja, verde e cor de pele”.; enquanto Jéssica disse: “Está mais alegre”, opinião compartilhada também por Elias. Ana Cláudia comentou: “Ela está em pé, na ponta dos pés”. e Tatiana completou: “Ela está dançando”. É possível observar uma maior participação de alguns alunos, sobretudo Davi, Juliano e Tatiana, embora os outros também tenham participado ativamente das atividades.



FIGURA 11 - Representação da obra “Mulher Sentada Numa Poltrona” de Pablo Picasso. Produção do aluno Davi. Londrina/PR – Brasil, 2017.
Fonte: Acervo pessoal, 2017

Ao se retomar as produções apresentadas, é possível constatar que a atenção aos detalhes se manteve em muitos aspectos, sobretudo quando se observa que todos conservaram o nariz da figura feminina em forma de triângulo e a cadeira, apesar de ter ocorrido diferentes interpretações, manteve-se como um elemento sempre presente.

Deve-se acrescentar que as produções aqui trazidas não correspondem ao número total de alunos da turma, pois nem todos concluíram todas as etapas da atividade nesta sessão, por vários motivos, incluindo faltas e diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho.

Para finalizar e criar a história, os alunos escolheram a imagem produzida pela aluna Tatiana (Fig. 8), produzindo o seguinte texto/história, expresso oralmente no coletivo pela turma:

- Uma mulher estranha, chamada Ivete,
- Ela é bonita e toda colorida,
- sentada numa cadeira descansando e fazendo uma pose estranha
- Ela é estilista, ela é nova

- Acho que é da década de 30 por causa do chapéu e da roupa.
- Ela vende roupas numa loja chique no centro da cidade, ela é rica, pelo jeitinho dela.
- Ela é bonita e faz todo tipo de roupa.
- As cores estão vivas, cores quentes e cores frias.
- Ela é metida mora na França e fala outra língua
- Fala só ui, ui...
- Sorridente, seu corpo de violão
- Só faltou o nariz dela e um olho está sem a bolinha.
- É simpática

(expressão oral dos alunos Fev./2018)

Na riqueza de detalhes trazida pelos alunos na construção do texto, pode-se observar toda uma carga de criatividade, de sonhos e uma percepção bastante aguçada acerca da personagem feminina, transposta dos pincéis de Picasso em sua fase cubista, com a deformação de personagens, para os trabalhos em sala de aula junto a alunos com deficiência intelectual. Assim, observamos que os alunos aprenderam Arte, ampliaram seus conhecimentos sobre os diferentes artistas, épocas e movimentos e, assim, expandiram seus horizontes culturais, ao mesmo tempo em que interagiam entre si e com as professoras.

No início, os alunos apenas se manifestavam com palavras, depois foram surgindo pequenas frases e em seguida conseguiram dar forma ao texto, a partir dos elementos presentes na produção artística. Muitas vezes, no processo de interação com o grupo, divertiam-se durante a realização das produções artísticas e literárias.

Além da produção de textos a partir da exploração de reproduções de obras de arte, levando os alunos a comporem suas próprias interpretações artísticas e literárias, conforme apresentamos, foi também idealizado um trabalho de produção gráfica integrando a prática e a teoria, como um material pedagógico passível de ser utilizado como um *e-book* de arte. Como exemplo, apresenta-se mais um resultado, entre os muitos realizados pelos alunos.



FIGURA 12 – Reprodução da obra “*Portrait of Jacqueline Roque with her hands crossed*”, de Pablo Picasso. apresentada aos alunos. Londrina/PR – Brasil, 2017.

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=obras+de+picasso&rlz=1C1SQJL_pt-BRBR773BR773&oq=obras+de+picasso&aqs=chrome..69i57.9523j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8 (Acesso em janeiro 2017).



FIGURA 13 - Representação da obra “*Portrait of Jacqueline Roque with her hands crossed*” de Pablo Picasso. Produção da aluna Sandra. Londrina/PR – Brasil, 2017.

Fonte: Acervo pessoal, 2017

A respeito da produção da aluna, inspirada em obras de Picasso “Portrait of Jacqueline Roque with her hands crossed” do Artista: Pablo Picasso, criação de 1954, do período cubismo e Gênero: retrato, é possível evidenciar que ela apresentou uma percepção bastante aguçada das principais características da obra/imagem trabalhada, mantendo a geometrização cubista e as cores vibrantes que eram também característica de Picasso. A aluna expressou livremente suas ideias, resultando em uma produção artística diferenciada e que deu origem à exploração da expressão oral na composição do texto coletivo, apresentado a seguir.

Ao olhar para a imagem, a própria aluna comparou sua criação à figura de um robô. A partir daí os demais alunos usaram sua criatividade e montaram a estória, dando-lhe o título de “Robozão”. Percebeu-se que a comparação está presente na produção dos alunos, pois inseriram elementos como robô e foguete em sua narrativa oral e escrita, o que poderia remeter à infância e ao universo de sonhos que povoa seu imaginário. Trata-se, assim, de um robô torto, porém alegre e que brinca com as crianças.

ROBOZÃO

Robô Torto, parece que tá caindo
É alegre e de olhos arregalados
Seu corpo quadrado e de retângulos
Ele anda como robô, mexe braços e as pernas
E brinca com as crianças mas parece um foguete.

(estória criada pelos alunos Fev./2018)

É oportuno neste ponto, retomar o que considera a psiquiatra Nise da Silveira, em entrevista concedida a Mello (2009, p. 115), quando afirma que "O que cura, fundamentalmente, é o estímulo à criatividade". Confirmamos esta percepção diante do entusiasmo manifestado pelos alunos em todos os momentos das aulas de Arte, aspecto que pode ser considerado primordial para os resultados positivos obtidos em todas as etapas do trabalho pedagógico aqui descrito.

Há que se considerar, ainda, que a criatividade permite que o sujeito dê formas e organize seu mundo interno. Este também foi um aspecto observado nos alunos que participaram das atividades com Arte, pois evidenciamos também uma transformação

que contribuía na organização das ideias e na expressividade, de forma espontânea e sem restrições.

4. A Percepção dos Alunos sobre Ensino de Arte

Foi perguntado aos alunos se acreditam que o ensino da arte melhora a aprendizagem e a facilita nas outras disciplinas e na vida. Optou-se por transcrever as respostas, uma vez que apontam para importantes eixos que podem conduzir a uma interpretação mais aprofundada acerca do significado do trabalho com arte junto a alunos com deficiência intelectual.

Um primeiro aspecto destacado refere-se ao próprio processo de criação artística e ao processo de aprendizagem, conforme as falas apresentadas a seguir.

Aprendo olhando as imagens porque acho mais fácil. A arte mudou as histórias dos alunos aqui da escola, porque eles aprendem mais (Juliano, 2017).

Aprendo arte com a professora explicando como é e como faz o desenho com a pintura e as imagens. Acho que um monte fica boa e a gente aprende (Marcelo, 2017)

Faço pintura com várias cores, com tinta, tiro a ideia das imagens e da minha cabeça (Adriana, 2017).

Eu aprendo prestando atenção nas imagens e na professora, aprendo a pintar e desenhar melhor. (Luis F. 2017)

Eu aprendo pintura e desenho olhando as imagens, é gostoso fazer arte, pintar telas, trabalhar com argila (Jéssica, 2017).

Eu aprendo, eu acho assim, sem essa aula de arte não tem como aprender os artistas de outras épocas, como os pintores faziam, como Paul Klee, por exemplo. E também numa aula de arte eu aprendo muito mais coisas do que na sala de aula. (Leandro, 2017)

Eu aprendo desenhar e pintar. Eu olho a imagem e tenho ideias (Elias, 2017).

Eu aprendo prestando atenção nas imagens e na professora (Luiz M..2017)

Os alunos expressaram, de maneira semelhante, sua percepção sobre a forma de aprendizagem de arte por meio da leitura de imagens. Cabe ressaltar o que afirma a aluna Adriana, quando menciona que tira as ideias das imagens e da própria cabeça.

Também na fala do aluno Elias, esta percepção é mantida, pois relata que olha a imagem e tem ideias, embora nem sempre as ideias correspondam à obra original, apresentando diferenças entre a forma de olhar e de se expressar, trazendo resultados surpreendentes, que motivaram esta prática e confirmaram muitas das concepções teóricas que embasaram este estudo.

Retomando o entendimento de Barbosa (2016), quando reforça a ideia de que não deve ser exigida a interpretação gráfica fiel à obra, mas, conforme a intencionalidade de nossa abordagem, importa incentivar o aluno com deficiência intelectual a aprender a ver, a fazer e a contextualizar, analisando imagens/obras, interpretando, adquirindo conhecimentos, expressando ideias em suas criações através de desenhos e pinturas.

O aluno Juliano foi além, ao afirmar que a arte mudou a história dos alunos da escola, pois eles passaram a aprender mais. Constatou-se, a partir deste posicionamento, uma efetiva melhora na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual por meio da inserção do ensino de artes na prática pedagógica. A aluna Ana Cláudia relata de forma espontânea as mudanças proporcionadas pela arte em sua vida, quando afirma:

A arte mudou muito a minha vida, agora estou desenhando muito bem. Presto atenção na professora de artes e na outra professora. Aprendo a ver as imagens diferentes, o fundo, quando eu olho o desenho, no fundo dá vontade de soltar a mão. Eu olho nas imagens e vou montando o desenho (Ana Cláudia, 2017).

Comprova-se assim, a relevância de um trabalho direcionado à inserção de arte com a finalidade de tornar os alunos protagonistas de sua aprendizagem, conforme as palavras da aluna Ana Cláudia, quando menciona que “[...] quando eu olho o desenho, no fundo dá vontade de soltar a mão”.

Foram encontradas também percepções que revelam mudanças no comportamento dos alunos após o trabalho com a leitura de imagens.

Depois das aulas ficamos mais relaxados e pensamos mais, ficamos mais animados para aprender nas outras aulas (Ana Cláudia, 2017).

Aprendo um monte de arte e artistas. Ajuda a pensar, transformar as nossas vidas, me deixa tranquilo (Gustavo, 2017).

Eu aprendo conhecendo os artistas e seus trabalhos e como cada um faz. A arte traz mais tranquilidade, me deixa menos estressada, tranquila. Nas aulas de arte nos sentimos mais à vontade, tira a tristeza e extravasa a raiva. Tem que ser criativo, inventando coisas diferentes, por isso que gostamos das aulas de arte (Tatiana, 2017).

Alguns alunos apresentaram sua opinião sobre a aula de arte, manifestando sentimentos de tranquilidade, alegria e animação, bem como a disposição para aprender mais em outras disciplinas. Foi mencionado ainda, pela aluna Tatiana, que a arte possui a potencialidade de tirar a tristeza e extravasar a raiva. Confirmamos assim, o pensamento de Andreoli (2014), quando expõe que a produção de Arte por pessoas com deficiência possibilita o desenvolvimento intelectual, moral e estético, na medida em que passam a externalizar emoções contidas, retraídas ou simplesmente desconhecidas. A mesma aluna apresentou a seguinte percepção: “A gente não consegue fazer igual do artista, é muito difícil. A diferença é que eles são mais inteligentes, a gente também, mas o modo de pensar é diferente” (Tatiana, 2017). Nas palavras da aluna, é perceptível o reconhecimento de suas dificuldades, devido a diferentes modos de pensar.

As respostas dos alunos evidenciam a importância da inserção do ensino da arte, confirmada pelos diferentes autores que sustentam este estudo, embora não se possa expressar, em um único relato, os avanços percebidos no trabalho cotidiano dos alunos, os quais continuamente surpreendiam com o livre exercício de sua criatividade e a expansão de seu processo de aprendizagem, na articulação entre a teoria e a prática.

A segunda questão do roteiro destinado aos alunos teve como objetivo investigar sua percepção sobre a utilização de seu próprio trabalho criativo para a produção de textos/histórias. Na sequência, são transcritas algumas das respostas obtidas.

Usar o próprio trabalho para contar histórias é divertido, anima e surgem mais ideias quando trabalha textos com a professora regente de sala para escrever textos. Quando eu estou montando a historinha mexe com minha cabeça. Eu estou aprendendo fazer desenhos diferentes, montar texto, histórias com o nosso trabalho, é uma coisa diferente, descontraí. A aula acalma. Eu olho no desenho e consigo escrever (Ana Cláudia, 2017).

Ajuda a melhorar o estudo, as artes e tudo também (Gustavo, 2017).

Eu aprendo a pensar (Adriana, 2017).

Eu aprendo um monte de coisas, desenhar, pintar, conhecer os pintores e seus nomes (Juliano,2017).

A gente aprende a desenhar, pintar, inventa histórias através das imagens e do pensamento, ajuda a aprender mais (Luiz M.,2017).

A concepção predominante nas narrativas dos alunos foi a melhoria da aprendizagem e da forma de pensar, manifestada por expressões como “... surgem mais ideias”; “mexe com a minha cabeça” (Ana Claudia, 2017), “aprendo a pensar” (Adriana, 2017); “Ajuda a aprender mais (Luiz M., 2017). Confirma-se, assim, a evolução dos alunos e o atendimento às finalidades da abordagem de inserção do ensino de arte junto a alunos com deficiência como um instrumento pedagógico que realmente atesta sua efetividade. Tem-se, pois, a convicção de que através da leitura de imagens torna-se possível ampliar o horizonte de ideias, sentimentos e conhecimentos dos alunos, na medida em que se percebe que passam a se sentir protagonistas de sua aprendizagem.

5. A Percepção dos Pais sobre Ensino de Arte

Ao todo foram obtidas respostas de nove mães de alunos, sendo que todas dedicavam-se exclusivamente ao trabalho no lar e aos cuidados com a família, sendo que muitas deixaram de trabalhar fora para cuidar dos filhos. Quanto ao nível de escolaridade, seis disseram ter o Ensino Fundamental incompleto, duas delas concluíram esta etapa de escolarização e uma das mães nunca estudou.

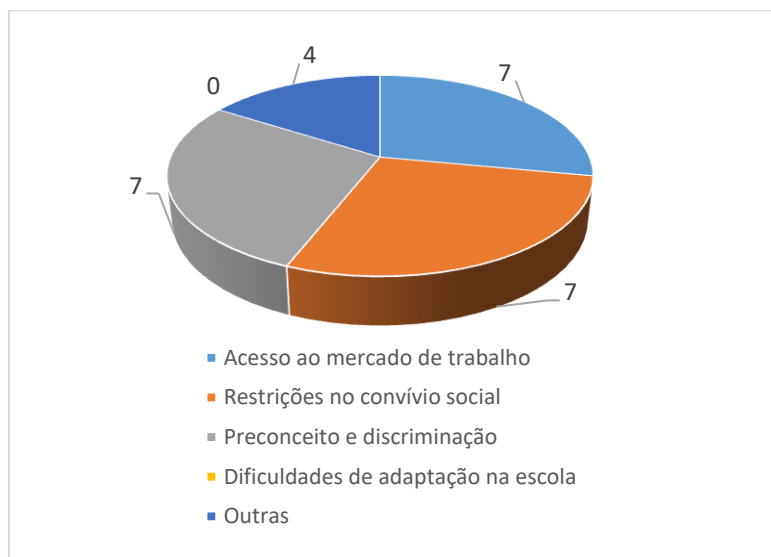


FIGURA 14 - Principais barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência intelectual, na percepção das mães dos alunos. Londrina/PR – Brasil, 2018.

O acesso ao mercado de trabalho, as restrições no convívio social e o preconceito e discriminação receberam 7 indicações por parte das mães dos alunos. Uma das mães relatou que não saberia dizer ainda sobre o acesso ao mercado de trabalho. Outra mãe relatou que seu filho não manifesta interesse em trabalhar por receber bolsa pela participação em atividades de atletismo. Houve ainda outras barreiras que foram apontadas pelas mães, sendo que quatro delas mencionaram o fato de seus filhos não terem amigos, enquanto duas disseram que seus filhos possuem poucos amigos. Deste modo, evidenciou-se que o convívio social é vivido com maior dificuldade pelas pessoas com deficiência, sendo que muitas mães mencionaram que os filhos só convivem com a família, fora do ambiente escolar, por se sentirem mais seguros. No tocante a barreiras envolvendo preconceito e discriminação, houve um posicionamento de uma das mães, dizendo que “Agora é menos”.

Assim, quando se retomam as barreiras impostas às pessoas com deficiência, constata-se que as barreiras atitudinais são as que mais diretamente atingem estas pessoas. O preconceito e a discriminação se originam de atitudes ou comportamentos que prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Mesmo diante da legislação e do empenho por parte de alguns, no Brasil, tais barreiras encontram-se presentes em várias

esferas da sociedade. Conforme disse textualmente uma mãe, “Agora é menos”, mas ainda são inequívocas as situações em que as pessoas com deficiência deixam de ser consideradas como sujeitos de direitos.

Questionadas se acreditam que a pessoa com deficiência pode partilhar das mesmas experiências das demais pessoas, tanto na escola quanto no trabalho, verificou-se que as mães tiveram dificuldade em responder, sendo que três entrevistadas disseram que é possível, desde que haja um acompanhamento individual e quatro deram resposta negativa, propondo que devem ser sugeridas experiências que realmente considerem a dificuldade de cada pessoa.

Quando foi perguntado o que têm feito para melhorar a condição das pessoas com deficiência, quatro mães disseram que saem com os filhos, tendo sido mencionados passeios ao *shopping*, sítios, pescaria, formaturas, restaurantes, bailes e piscina. Duas mães disseram que não saem muito com os filhos, pois estes não se adaptam ao convívio com outras pessoas. Três mães disseram que os filhos apenas convivem com a família, seja no ambiente doméstico, na igreja ou em casa de parentes.

No que diz respeito à percepção sobre a arte, foram compiladas as respostas das mães, identificadas pela inicial F e numeradas de 1 a 9. F-1 disse que gosta de arte e acredita que o ensino melhora a aprendizagem. Relatou que acompanha os trabalhos do filho, seu entusiasmo pela arte e ao mostrar as atividades feitas na escola ao chegar em casa, incentiva-o a fazer cada dia melhor. Acrescentou que a arte mudou o comportamento do filho, e que, apesar de saber das suas dificuldades de aprendizagem, observou que o mesmo apresentava um comportamento mais tranquilo.

A segunda mãe que integra a pesquisa, F-2, também disse gostar de arte e frisou que seu filho também. A entrevistada mencionou que acredita na melhoria da aprendizagem através do ensino da arte, porque é algo que chama a atenção do aluno. Relatou que acompanha o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola e mencionou que seu filho, ao chegar em casa, mostra as atividades realizadas no dia e quer saber se estão bonitas. Esta mãe observou ainda que quando o filho participa das atividades de arte mostra-se mais contente.

Em direção semelhante, F-3 frisou que adora arte e que o seu ensino melhora a aprendizagem do seu filho. Sempre acompanha seu desenvolvimento e percebe que ele tem aprendido bastante, “[...] aprendeu a ler também, e agora ele sabe o que é certo e errado, o que é bonito, o que é mais bem feito” (F-3, 2018). Relatou que seu filho sempre teve bom comportamento, é obediente e gosta das aulas de arte.

A mãe F-4, também disse gostar de arte e acredita que seu ensino melhora a aprendizagem. Também relatou que acompanha o desenvolvimento do filho, o qual, ao chegar em casa, quer mostrar o que fez e tenta explicar. Nas palavras desta mãe, o trabalho com Arte “Melhorou sua expressividade e está mais falante (F-4, 2018).

Outras mães abordadas, F-5, também disse gostar de arte e acredita que este tipo de trabalho auxilia na aprendizagem. Referiu que tem acompanhado os trabalhos da professora e relatou que antes a filha era indiferente em relação à arte e que agora se interessa e que quando ela passou a frequentar a escola de educação especial, começou a aprender, a conhecer as cores. Salienta-se que a aluna cuja mãe deu este depoimento proveio da escola de ensino regular.

Conforme a mãe F-6, que disse adorar arte, acreditando que seu ensino melhora a aprendizagem, sempre procura acompanhar os trabalhos da professora e guarda todas as atividades dos filhos. Esta mãe possui dois filhos matriculados na escola em que foram realizadas as atividades. Acrescentou que: “Eles mostram tudo e tentam explicar, do jeitinho deles. Já fiz quadros e coloquei na parede da sala, ficou lindo. A arte muito ajuda meus filhos, aprenderam a observar e dar valor, sabem o que podem tocar e reconhecem a arte fora da escola” (F-6, 2018). A partir da resposta desta mãe, que se destaca pelo empenho no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos, evidenciou-se a efetividade da proposta de inserção do ensino de arte junto a alunos com deficiência intelectual. Acrescenta-se a isso a importância de a escola desenvolver um trabalho com a família, tendo em vista os resultados favoráveis que podem ser obtidos por meio desta articulação.

A mãe F-7 também referiu que gosta de arte e acredita que o ensino é positivo para a aprendizagem. Mencionou que acompanha o trabalho realizado pela professora e relatou que o filho fala sobre os trabalhos que faz na escola e tenta explicar.

Complementou que o filho apresentou melhora no convívio com as pessoas da mesma idade, reconhece a arte na rua, nos muros.

Uma resposta que merece destaque é a da entrevistada F-8, que afirmou não gostar muito de arte, mas acredita que ajuda na aprendizagem e acompanha os trabalhos da professora. Mencionou que o filho faz comentários sobre as aulas e fala que gosta das aulas, só que a professora não deixa fazer bagunça. A mãe disse que o aluno já reconhece a arte fora da escola.

Para finalizar as entrevistas, F-9 disse: “Eu acho tão bonita a arte...”. Também acredita que melhora bastante o aprendizado dos filhos, reforçando que acompanha as aulas da professora porque os filhos mostram as atividades em casa e ficam contentes. “Parecem que mudaram tanto no comportamento, estão mais calmos. O meu filho era agressivo, jogava as coisas em mim” (F-9). É conveniente mencionar que esta mãe também possui dois filhos matriculados na instituição.

Diante das evidências encontradas nos relatos das mães, conclui-se que seria interessante também realizar esse trabalho com o ensino de arte para os pais, pois a maioria disse gostar e sinalizaram vontade de se familiarizar com os conteúdos trabalhados com os filhos. Em muitos momentos da abordagem junto às mães, percebeu-se que verbalizavam grande confiança na instituição, aspecto favorável para que a relação ensino aprendizagem seja positiva.

Entende-se que o fato dos pais acompanharem o desenvolvimento dos filhos, interessando-se por suas atividades diárias e valorizando seus progressos é um fator relevante para que o aprendizado se concretize. Em muitos relatos das mães, comprovou-se que os filhos mostraram alterações no comportamento, revelando-se mais calmos, tranquilos, felizes.

Neste ponto da discussão dos resultados, retomamos a concepção de Silveira (1966), quando pontua que a exploração da criatividade permite que o sujeito dê formas e organize seu mundo interno. De modo semelhante, auxilia na organização de ideias, aspecto que pôde ser percebido nas atividades de produção de texto coletivo pelos alunos.

6. A Percepção dos Professores, Funcionários e Equipe Pedagógica sobre o Ensino da Arte.

Para manter a privacidade, optou-se por utilizar as siglas P- Professora; A- Atendente¹ e EP- Equipe Pedagógica. Ao todo foram abordadas sete pessoas, sendo uma professora, uma gestora, uma vice gestora, duas supervisoras, todas com Ensino Superior completo e especialização em Educação especial e duas atendentes, sendo uma com Ensino Médio completo e outra com Ensino Fundamental incompleto.

Indagou-se sobre a principal barreira enfrentada pelas pessoas com deficiência intelectual e foram obtidos dados que tornaram possível a elaboração do gráfico a seguir.

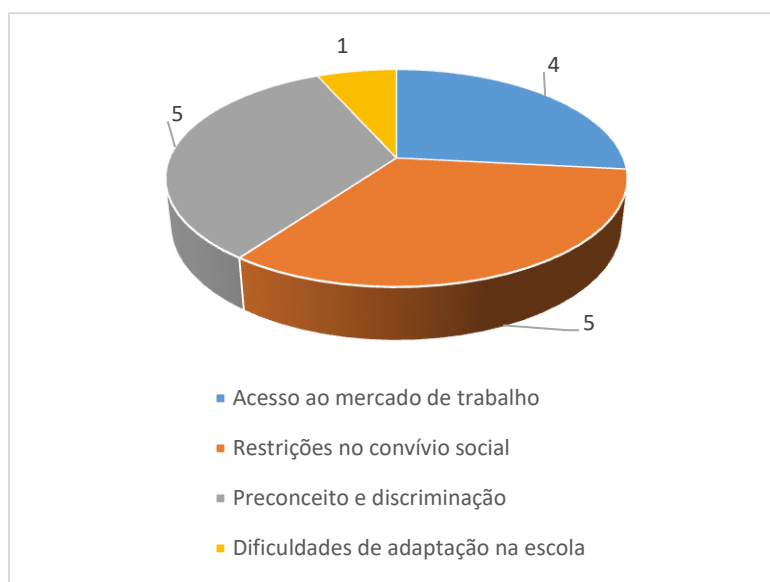


FIGURA 15 - Principais barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência intelectual, na percepção de professores, equipe pedagógica e funcionários. Londrina/PR – Brasil, 2018.

As principais barreiras, conforme se pode visualizar pelos resultados obtidos, correspondem a restrições no convívio social e ao preconceito e discriminação, alternativas apontadas por cinco participantes. Por sua vez, quatro entrevistados disseram que uma grande barreira é o acesso ao mercado de trabalho e uma pessoa mencionou as dificuldades de adaptação na escola. Um dos profissionais relatou que o

¹ Profissional responsável pelos cuidados junto aos alunos com deficiência.

acesso ao mercado de trabalho fica restrito pois a família opta por manter o aluno na escola para não perder o benefício social a que as pessoas com deficiência têm direito.

Sobre as barreiras relativas à discriminação, convém retomar o que estabelece o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência – Viver sem Limite (2013, p. 37), segundo o qual é necessário que sejam adotadas medidas que coíbam a discriminação baseada nas condições físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais das pessoas com deficiência. No entanto, a realidade das pessoas com deficiência encontra-se bastante distanciada do que estabelece a legislação, embora se possa reconhecer alguns avanços na forma como a sociedade vem buscando contemplar esta questão.

Novamente busca-se no texto legal, mais especificamente na Lei nº 13.146/2015, que, em seu art. 4º, estabelece que: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. Reiteramos a percepção de que não basta a existência de dispositivos legais para que as restrições no convívio social sejam diminuídas, e sim uma mudança cultural muito mais profunda, que permita novos olhares de aceitação e inserção da pessoa com deficiência na sociedade, como sujeito de direitos.

Questionou-se também se os profissionais acreditavam na possibilidade de as pessoas com deficiência intelectual poderem partilhar das mesmas experiências que as demais pessoas, tanto na escola quanto no trabalho e em sociedade. A este respeito, quatro profissionais disseram que isto pode ser uma oportunidade de crescimento. Por sua vez, três entrevistados assinalaram a alternativa que sugere que somente em algumas situações, uma vez que é preciso ter cautela ao propor algumas atividades à pessoa com deficiência. Um entrevistado deu resposta negativa, assinalando que devem ser sugeridas experiências que realmente consideram a dificuldade de cada pessoa.

Quando questionados sobre o que têm feito para melhorar a condição das pessoas com deficiência com as quais convive, foram obtidas as seguintes respostas:

Por meio de aulas mais práticas, buscando por meio delas ver suas possibilidades de aprendizagem e sempre priorizando o que eles sabem (P1, 2017)

Procuro deixar o ambiente escolar o mais agradável possível. Manter as adaptações necessárias apoiando todos os projetos em arte e educação física, pois nossos alunos precisam de atividades específicas (EP1, 2017)

Procuro fazer a inclusão com responsabilidades para contribuir no combate à discriminação e preconceito (EP2,2017)

Procuro tratar a pessoa com deficiência como uma pessoa normal, respeitando as suas individualidades e potencialidades, respeitando suas diferenças (EP3,2017)

Acompanhamento com a família quanto à medicação, comportamento, aconselhamento (EP4, 2017)

Tenho uma filha de 42 anos com deficiência intelectual sempre procuro deixá-la livre para tomar suas decisões, participa de jogos, viaja sozinha, não proíbo (A1,2017)

Procuro aceitar e compreender a dificuldades deles (A2,2017)

A partir da transcrição das respostas das profissionais, percebe-se que existe uma preocupação em atender às singularidades de cada sujeito com deficiência.

Questionadas se gostam de arte, as sete pessoas participantes da pesquisa deram resposta positiva. De forma semelhante, todas disseram acreditar que o ensino da arte pode ser positivo para melhorar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Quando foi indagado se acompanharam o trabalho desenvolvido pela professora de arte junto aos alunos com deficiência intelectual, todas responderam de maneira afirmativa.

Foram solicitadas a dar sua opinião a respeito e a comentar as mudanças observadas na aprendizagem e/ou no comportamento dos alunos depois que realizaram as atividades voltadas ao ensino de arte e à produção textual.

A professora regente de sala, que participou diretamente do trabalho interdisciplinar, respondeu que o trabalho na disciplina de arte sempre a encantou, principalmente na maneira como se ensina arte e a forma como os alunos aprendem naturalmente, pois sabem que serão valorizados. Reforçou a importância de se utilizar uma metodologia adequada. Percebeu a mudança dos alunos, uma vez que passaram a agir de forma natural e sem medo de se expor (falar, fazer), pois sabem que o que fizerem será sempre valorizado.

A gestora da instituição (EP-1) em que ocorreu a prática que constitui as ações aqui descritas considera que a técnica utilizada pela professora desperta nos alunos imaginação, criatividade e a autonomia no fazer, construção de significados, sentidos e aprendizagens. Observou os resultados nas demais disciplinas, em que o aluno se desenvolve melhor, sua autoestima, na organização e assimilação dos conteúdos e no desenvolvimento de sua sensibilidade.

A vice gestora (EP-2) relata que a arte proporciona oportunidades de encorajamento e confiança e favorecendo o sentimento de valor. Considera esta uma área do conhecimento que deve estar presente na Educação especial. Observou a mudança na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, enfatizando que o ensino direcionado, com objetivos concretos, trouxe resultados satisfatórios, uma vez que os alunos vivenciaram momentos ricos e construtivos. Frisou ainda que “A arte é um caminho integrador com a questão educacional (EP-2, 2018)”.

Uma das supervisoras (EP-3) considerou que “A arte possibilita que o indivíduo coloque os sentimentos e ideias em ordem e pode ser uma porta de entrada para a valorização das relações humanas e construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. (EP-3, 2018). Quanto à aprendizagem dos alunos nas atividades voltadas ao ensino de produção textual, observou melhora na criatividade, expressividade, habilidade motora e cognitiva, além de uma visível melhora da autoafirmação e valorização da sua autoestima.

Outra profissional da supervisão (EP-4) relatou que através da arte o aluno descobre-se aumentando sua autoestima, proporcionando melhor qualidade de vida para ele e seus familiares. “O trabalho voltado ao ensino da arte e a produção textual é realizado no concreto, passando para o verbal e resultando na produção de texto incentivando e aprimorando sua escrita”. (EP-4, 2018)

Foram abordadas também as atendentes de sala (A), responsáveis pelos cuidados com os alunos, que auxiliavam, quando necessário, no acompanhamento das atividades em sala de aula. A primeira profissional (A-1) deu a seguinte resposta:

[...] acredito que o ensino da arte melhora a aprendizagem dos alunos com deficiência. Como atendente de sala acompanhei de perto o trabalho da professora em relação à inserção da arte no processo de aprendizagem que trabalha de forma concreta fazendo o aluno pensar sobre a imagem e expressar livremente a sua ideia. Observei quanto a arte ajuda a aprendizagem na sala de aula das outras disciplinas (A-1, 2018).

Outra atendente (A-2) considerou a inserção de arte junto aos alunos com deficiência intelectual um excelente trabalho, pois a professora, além de manter a disciplina, fazia-se entender pelos alunos. Acrescentou que “Após as aulas os alunos ficavam mais calmos, porque saía da rotina de sala de aula e se sentiam mais felizes”. (A-2, 2018).

Uma vez consideradas as posições assumidas pelas participantes da pesquisa, constatou-se que as mudanças observadas após o trabalho com arte junto a alunos com deficiência intelectual referem-se a múltiplos aspectos, tanto no que diz respeito à aprendizagem, quanto no que se refere à autoestima, criatividade, autonomia, construção de significados, evidenciando um crescimento dos alunos como seres humanos, tendo sido mencionado ainda que um comportamento observado foi que os alunos sentiam-se mais calmos e felizes.

Convém retomar, assim, os postulados de Andreoli (2014, p. 45), quando afirma que:

As construções de significados conseguidos no momento em que se realiza a leitura de imagem, possibilitam ao indivíduo desenvolver percepções. Entra em contato com a profundidade das suas emoções e das interpretações críticas, habilitando-se desta forma, como um ser, um ser pensante, que possivelmente fará com que desenvolva conhecimentos culturais, favoreça sua expressividade, reflita nos juízos, nos valores que estão sendo conquistados e desta forma, poderá adquirir conhecimento sobre si mesmo [...]

CONCLUSÕES

A função da arte não é a de passar por portas abertas,
mas a de abrir as portas fechadas”

(Ernst Fisher, 1973)

A atividade desenvolvida com os alunos motivou a capacidade de ler, interpretar, reconhecer o conteúdo e os elementos visuais contidos nas imagens, além da livre expressão, desenvolveu também a expressividade oral percebida no trabalho com outras disciplinas.

A análise das possibilidades de trabalho na articulação entre as artes visuais e as demais áreas do conhecimento trabalhadas na “Educação de Jovens e Adultos”, permitiu validar a importância da ênfase na leitura e análise de imagens como elementos propulsores da construção do conhecimento por alunos com deficiência intelectual.

A produção coletiva representou um grande avanço na aprendizagem deste grupo de alunos, devendo-se destacar que o trabalho interdisciplinar propiciou condições de aprofundar as atividades com texto. Houve momentos em que os alunos relataram que o trabalho com a produção de textos nas aulas de arte facilitava a realização de atividades durante as aulas de “Língua Portuguesa”.

A partir dos resultados obtidos na experiência que embasa a elaboração deste trabalho, é possível afirmar que a inserção do ensino de Arte na escola apresenta-se como um importante potencial para a aprendizagem, por estimular a criatividade, a percepção, a expressividade com liberdade na articulação com as demais áreas do conhecimento, em especial na expressão oral e na produção de textos.

Os resultados obtidos juntos aos alunos com deficiência intelectual mostraram-se além das expectativas iniciais. O entusiasmo evidenciado em muitas das sessões trabalhadas foi o elemento catalisador da inserção de novas atividades vinculando o

ensino de arte à produção de textos e exploração da expressão oral, que podem impelir a dar continuidade a este trabalho, buscando novas formas de expandir as práticas aqui relatadas.

O fazer artístico se concretizou no momento em que o aluno passou a sentir-se como um artista, após a apreciação e compreensão adquiridas em todo processo. Estão presentes, assim, as ações de ver, fazer e contextualizar o processo de criação. Durante as atividades práticas que constituíram o estudo de caso aqui apresentado, os alunos puderam efetivamente realizar tais ações, culminando em uma melhora expressiva em sua capacidade de elaboração de ideias.

O repertório dos alunos era composto por diferentes aspectos, tais como sua vivência, sua sensibilidade e sua própria percepção de si e do mundo. Tornou-se possível confirmar que os alunos aceitaram a proposta de inserção da arte no espaço escolar e levaram as famílias a se envolverem também, possibilitando seu crescimento e a melhoria no desenvolvimento da aprendizagem. Os resultados positivos destas ações foram verbalizados pelos próprios alunos, pais e profissionais que atuam na instituição de ensino.

Em todos os momentos da prática realizada, buscou-se contemplar os alunos como protagonistas de suas próprias experiências pessoais artísticas, por meio de seus desenhos e pinturas. A evolução do desenvolvimento das aprendizagens foi perceptível, uma vez que os alunos, muitos dos quais apresentavam dificuldades na verbalização das ideias evocadas pela obra de arte, mostrando-se retraídos, passaram a manifestar-se com maior expressividade, melhoraram a organização de ideias, imaginação, além de aprimorarem a percepção e o gosto estético.

Ao longo das experiências vivenciadas, professora e alunos exerceram suas funções em atividades simples, mas que possibilitaram mudanças, especialmente na socialização e na interação entre os mesmos a partir da apreciação, realização e contextualização da produção artística. Os resultados do trabalho puderam ser confirmados pela observação do brilho dos olhos de cada um dos alunos envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreoli, E. A. (2004). *Leitura de imagens por pessoas deficientes mentais: estudo de caso*. 190f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Andreoli, E. A. (2014). Arte, educação e inclusão: ações interligadas na construção da subjetividade de pessoas com deficiência. In: Pucetti, R.; Souza, M. I. P. de O. e Villa, D. (org.). *Micropolíticas*. Londrina, EDUEL, p. 61- 69.

Aranha, M.S.F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, XI (21).

Azevedo, F. A. G. de; Araújo, C. M. de. (2015). Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. 345 *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, pp. 345-358, dez.

Barbosa, A. M. T. B (1995). Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. *Comunicação e Educação*. São Paulo, 21, pp. 59-64, jan./abr.

Barbosa, A. M. T. B (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, C/Arte.

Barbosa, A. M. T. B (Org.) (2005). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo, Ed. Cortez.

Barbosa, A. M. T. B (org.). (2012). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo, Ed. Cortez.

Barbosa, A. M. e Cunha, F. P. da (Org.). (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo, Ed. Cortez.

Barbosa, A. M. T. B (2014). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo, Ed. Perspectiva.

Barbosa, A. M. T. B. (2016). *A importância do ensino da arte nas escolas*. (Palestra). Disponível em<https://www.youtube.com/results?search_query=importancia+ensino+de+arte+visual> [Consultado em: 11 de maio de 2016]

Beyer, H. O. (2003). A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. In: *Cadernos de Educação especial*. Santa Maria, UFSM, N. 22.

Bianchetti, L. (1998). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: Bianchetti, L. e Freire, I. M. *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas – SP, Ed. Papirus.

Brasil, (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO.

Brasil, (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. Brasília, Senado Federal.

Brasil, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Arte. Brasília, MEC.

Brasil, (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC / SEF.

Brasil, (2004). Ministério de Educação/Secretaria de Educação especial. Educação Inclusiva. Direito à Diversidade. *Curso de Formação de Gestores e Educadores* Brasília, MEC/ SEESP.

Brasil, (2008). MEC. SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília.

Brasil, (2013). *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência – Viver sem Limite*. Brasília, SEESP.

Brasil, (2014). *Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020*.

Brasil, (2015). *Lei 13.146/2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, Senado Federal.

Bueno, J. G. S. (1993). *A educação especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.

Buoro, A. B. (2002). Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo, Educ./Fapesp/ Ed. Cortez.

Buoro, A. B. (2003). *O olhar em construção – uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 2ª ed. São Paulo, Ed. Cortez.

Canadá. (2004). Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Montreal – OPS/OMS - 06 de out. de 2004. Tradução: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade, Nov. de 2004. Disponível em: < http://www.Defnet.org.br/decl_montreal.htm > [Consultado em: ago. 2017]

Coutinho, R. G.. (2009). Estratégias de mediação e a Abordagem Triangular. In: Barbosa, A. M. e Coutinho, R. G. (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo, Ed. UNESP.

Cunha, F. P. da. (2017). Abordagem Triangular em Diálogo com o Tempo: pegadas no passado, passos para o futuro. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, pp. 207-219, maio/ago.

De Carlo, M.R.P. (2001). *Se essa casa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo, Ed. Plexus.

Fernandes, S. (2006). *Fundamentos para Educação especial*. Curitiba, IBPEX.

Fisher, E. (1973). *A necessidade de arte*. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar.

Fontes, R.J. (2007). Estratégias Pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, 7 Letras, p. 79-96.

Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Gambini, R. T. A. (2014) *A produção artística visual do deficiente intelectual nas aulas de Arte*. Curitiba, SEED. Disponível em: <www.diaadia.pr.gov.br> [Consultado em: nov. 2017].

Glat, R. (org.). (2007) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro, Editora 7 Letras.

Gomes, A. L. L. et alii. (2007) *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF.

Hykavei Junior, P.. (2016). *O cotidiano da escola de educação especial: pensamentos e práticas dentro da instituição*. Dissertação (Mestrado em Educação) Guarapuava, Universidade Estadual do Centro Oeste.

Lowenfeld, V. e Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo, Mestre Jou.

Machado, R. S. (2010). Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: Barbosa, A. M. e Cunha, F. P. da (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo, Ed. Cortez, p. 64-79.

Martins, M. C.; Picosque, G. (2012) *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2 ed. São Paulo, Ed. Intermeios.

Mello, L. C. (Org.). (2009). *Encontros - Nise da Silveira*. São Paulo, Ed. Azougue.

Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, p. 93-109.

Oliveira, A. A. S.; Leite, L. P. (2007). Ensaio: aval. pol. públ. *Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, out./dez, p. 511-524.

Ostrower, F. (2004). *Criatividade e Processos de Criação*. 18 ed. Petrópolis, Ed. Vozes

Ostrower, F. (1983). *Universos da arte*. Rio de Janeiro, Ed. Campus.

- Padilha, A. M. L. (2007). *Práticas Pedagógicas na Educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP, Ed. Autores Associados.
- Pan, M. (2008). *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva*. Curitiba, Ed. IBPEX.
- Paraná. (2006). *Diretrizes Curriculares da Educação especial para a Construção de Currículos Inclusivos*. Curitiba, SEED.
- Paraná. (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Arte*. Curitiba, SEED.
- Paraná. (2012). *A educação especial no Paraná*. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação – SEED.
- Paraná. (2016). *Coleção Paraná Inclusivo*. V. II. Direitos da Pessoa com deficiência. Disponível em: < www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/.../PRInclusivo> [Consultado em agosto de 2017].
- Pillar, A. D. (2006) (Org.). *A Educação do Olhar no ensino das artes*, 4 ed. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Pletsch, M. D. (2013). A escolarização do aluno com deficiência intelectual...apesar do diagnóstico. In: Kassir, M. de C. M. e Meletti, S. M. F. (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, Ed. Mercado de Letras, p. 243-269.
- Read, H. (2013) *Educação pela Arte*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo, Martins Fontes.
- Reily, L. (2010). O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr.
- Rossato, S. P. M.; Leonardo, N. S. T.. (2011). A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Rev. bras. educ. espec.* vol.17 no.1 Marília Jan./Apr.
- Sampaio, C. T.; Sampaio, S. M. R. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida* [online]. Salvador, EDUFBA, 162 p.
- Schütz-Foerste, G. M. (2010). Imagem no ensino da Arte em novas e/ou velhas perguntas. In: Barbosa, A. M. e Cunha, F. P. da (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo, Ed. Cortez, p. 100-122.
- Silveira, N. da. (1966). *Terapêutica ocupacional: Teoria e prática*. Rio de Janeiro, Casa das Palmeiras.

Tunes, E.; Bartholo, R. (2008). O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: Tacca, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP, Alínea, p. 129-148.

Vasques, C. K. (2008). *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e escolarização de crianças com psicose e autismo infantil*. Porto Alegre: UFRGS. (Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Veludo, E. C. S. (2013). *Educação pela Arte: um contributo para uma educação multicultural*. Dissertação (Mestrado em Ciências da educação) Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Vygotsky, L. S.; Luria A. R. (1996) *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. (L. L. Oliveira, trad.). Porto Alegre, Artes Médicas.

Vygotsky, L. S. (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. (B. Bezerra, trad.). 2 ed. São Paulo, Martins Fontes.

Who. World Health Organization. (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência*. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO>. [Consultado em: ago.,2017]

Yin, Robert K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*; trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman.

Zeppone, R. M. O. (2011). A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. *Rev. Educ. Espec.* Santa Maria, v. 24, n. 41, pp. 363-376, set./dez..

ANEXO 01 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo-assinado (nome completo)

_____.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído sobre *“Inserção do Ensino das Artes Visuais no Desenvolvimento de Aprendizagens de Alunos com Deficiência Intelectual”*. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos que visa verificar a contribuição das Artes Visuais como instrumento pedagógico para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Educação especial e os métodos investigativos que se pautam no estudo de caso. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do Responsável pelo participante no projeto:

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa



ANEXO 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da investigação sobre “*Inserção das Artes Visuais como Instrumento Pedagógico de Aprendizagens no Desenvolvimento de Alunos com Deficiência Intelectual*”, de responsabilidade da pesquisadora Luiza Sella. O participante foi informado (a) de forma clara e detalhada sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa que busca verificar a contribuição das Artes Visuais como instrumento pedagógico para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Educação especial. A sua participação na pesquisa ocorrerá em encontros semanais, entre os meses de fevereiro a dezembro de 2017.

Ele tem conhecimento de que responderá a uma entrevista com um Roteiro pré-estabelecido que se referem aos reflexos sobre o campo do ensino e aprendizagem de artes visuais aos alunos da Educação especial. O participante receberá resposta a qualquer dúvida sobre essa investigação, além de outros assuntos relacionados à pesquisa. Também foi lhe informado que a avaliação ocorrerá com a monitorização constante do pesquisador, sendo o procedimento interrompido ante qualquer intercorrência adversa. Não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação na pesquisa.

O participante compreendeu que os benefícios que serão proporcionados à sociedade são de uma importância imensurável no que tange ao conhecimento e o impacto na Educação Inclusiva do município, e o mesmo terá a garantia de receber todos os esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo. Também não haverá nenhuma despesa, ficando as custas por conta do pesquisador.

Concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Também sabe que os dados obtidos serão arquivados e, futuramente, a pesquisa, se possível, publicada para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a

qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

Caso tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com a pesquisadora (Luiza Sella – Contato 55-43-991365607).

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Londrina, ____ de _____ de ____.

Nome legível do participante

Assinatura do(a) participante

Nome legível do pesquisador (a)

Assinatura do pesquisador (a)



ANEXO 03 - GUIÃO DE ENTREVISTA

Data da entrevista: ____/____/____

Prezado Sr (Sra)

Este é o roteiro de uma entrevista que tem como objetivo investigar a percepção de um grupo de pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual no município de Londrina, Paraná, Brasil. Garantimos que suas respostas serão mantidas em sigilo e serão utilizadas somente na análise dos resultados de nossa dissertação de Mestrado da UFP, cidade do Porto, em Portugal, intitulada “Contribuição do ensino das artes visuais como instrumento pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”.

Agradecemos sua colaboração nas respostas.

1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

a) ASSINALE O ITEM CORRESPONDENTE À SUA POSIÇÃO NESTA PESQUISA:

- ☐ pai ou responsável pelo aluno ☐ gestor(a) ☐ supervisora
☐ regente de sala ☐ outra. Qual? _____

B) NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

- ☐ Fundamental incompleto ☐ Fundamental completo
☐ Ensino Médio completo ☐ Ensino Médio incompleto
☐ Superior . Qual? _____
☐ Especialização. Qual? _____
☐ Mestrado. Qual? _____

c) PROFISSÃO _____

2 PERCEPÇÃO SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A) EM SUA OPINIÃO, QUAL A PRINCIPAL BARREIRA A SER ENFRENTADA PELA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

- ☐ Acesso ao mercado de trabalho.
☐ Restrições no convívio social.
☐ Preconceito e discriminação.
☐ Dificuldades de adaptação na escola.
☐ Outra. Qual? _____

B) VOCÊ ACREDITA QUE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA PODE PARTILHAR DAS MESMAS EXPERIÊNCIAS DAS DEMAIS PESSOAS, TANTO NA ESCOLA QUANTO NO TRABALHO E EM SOCIEDADE?

- () Claro. Isto pode ser uma oportunidade de crescimento.
() Sim, desde que haja um acompanhamento individual.
() Em algumas situações, é preciso ter cautela ao propor algumas atividades à pessoa com deficiência.
() Não, devem ser sugeridas experiências que realmente considerem a dificuldade de cada pessoa.

C) O QUE VOCÊ TEM FEITO PARA MELHORAR A CONDIÇÃO DA(S) PESSOA(S) COM DEFICIÊNCIA COM A(S) QUAL (IS) VOCÊ CONVIVE?

3 PERCEPÇÃO SOBRE O ENSINO DA ARTE

A) VOCÊ GOSTA DE ARTE?

- () sim () não () não muito

B) ACREDITA QUE O ENSINO DA ARTE PODE SER POSITIVO PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

- () sim () não () em algumas situações

C) VOCÊ TEM ACOMPANHADO OS TRABALHOS REALIZADOS PELA PROFESSORA LUIZA SELLA EM RELAÇÃO À INSERÇÃO DA ARTE NO PROCESSO APRENDIZAGEM?

- () sim () não () não muito

EM CASO POSITIVO, DÊ SUA OPINIÃO A RESPEITO:

D) VOCÊ OBSERVOU ALGUMA MUDANÇA NA APRENDIZAGEM E/OU NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS DEPOIS QUE REALIZARAM AS ATIVIDADES VOLTADAS AO ENSINO DE ARTE E À PRODUÇÃO TEXTUAL?

- () sim () não () não muito

EM CASO POSITIVO, DÊ SUA OPINIÃO A RESPEITO:
